Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170656
Centre d'intérêt: 34

Carrière, Robert.

Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I / Robert Carrière, Olivette Houle, Denis Langlois ; Service de psychologie, Commission scolaire régionale Chauveau. -- [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1981.
81, [1] p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Hors-série)

Code: 16-0136. Bibliographie: p. [82].

ISBN 2-550-04309-X

Cote Dewey: 373.128'09714/C316r Cote LC: BF/698.9/.A3

Descripteur(s): *Rendement scolaire *Echec scolaire *Difficulté scolaire *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques socio-économiques *Influence familiale *Aptitude intellectuelle *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Caractéristiques scolaires

L'étude a pour objectif de vérifier l'importance relative de certains facteurs (personnels, familiaux et scolaires) pouvant exercer une influence sur le rendement scolaire des élèves de Secondaire I. Il s'agit d'une démarche de nature essentiellement exploratoire visant à recueillir certaines données objectives pouvant mener à une meilleure compréhension du phénomène de l'échec scolaire. Les résultats d'une enquête et l'analyse des dossiers de l'ensemble des finissants de Secondaire I de la commission scolaire sont utilisés.

L'enquête a porté sur une population de 59 élèves inscrits en Secondaire I à la Commission scolaire régionale Chauveau en 1976-1977: 30 d'entre eux ont échoué dans les trois matières de base (français, mathématiques, anglais) alors que les 29 autres n'ont enregistré aucun échec. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire (reproduit en annexe) et de deux tests psychométriques (##Barbeau-Pinard##, ##Bender visual motor gestalt test##). Le test "y" et le test "chi carré" ont servi au traitement des données (seuil de signification fixé à .05).

Les facteurs mis en évidence semblent se regrouper autour de quatre grandes caractéristiques qui permettent de tracer un portrait type de l'élève en situation d'échec. Celui-ci serait caractérisé par 1. un rendement intellectuel plus faible que celui de l'élève qui réussit, sans toutefois qu'on puisse parler de déficience; 2. des difficultés scolaires rencontrées au niveau du cours primaire; 3. une faible motivation pour les études, se traduisant par un comportement inattentif en classe, un manque d'étude à la maison et des aspirations peu élevées en terme de scolarisation; 4. une tendance à se regrouper socialement

avec des élèves qui connaissent également des difficultés scolaires.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170656

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: **HORS SÉRIE**

RECHERCHE SUR LES FACTEURS ASSOCIÉS À L'ÉCHEC SCOLAIRE EN SECONDAIRE I

Service de recherche et
expérimentation pédagogique

16 – 0136

E D U Q 8170656

RECHERCHE SUR LES FACTEURS ASSOCIÉS À L'ÉCHEC SCOLAIRE EN SECONDAIRE I

Robert Carrière, L. Ps.
Olivette Houle, M. Ps.
Denis Langlois, M. Ps.

Service de Psychologie

Commission Scolaire Régionale Chauveau

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1981

PRODUCTION

Service de recherche et expérimentation pédagogique
Clément Thibert, directeur

ISBN 2 - 550 - 04309 - X

Dépôt légal - premier trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec.

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors-Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors-Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la : Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, De La Chevrotière, 10e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5

Distribution : Ministère de l'Education
Direction générale des Réseaux
Secrétariat général (Publications)
1035, De La Chevrotière, 6e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-1440

AVANT-PROPOS

Le présent document fait état d'une étude effectuée par l'équipe de psychologie de la C.S.R. Chauveau durant l'année scolaire 1976-1977.

Etant accaparés par d'autres tâches à remplir auprès de la clientèle étudiante, nous n'avons pu consacrer qu'une proportion limitée de notre temps à cette étude, de sorte que la publication des résultats a dû souffrir de certains délais; nous croyons cependant que les préoccupations sous-jacentes à ce travail sont toujours d'actualité et que l'intérêt de cette étude justifiait qu'elle soit menée à terme et diffusée dans le milieu.

TABLE DES MATIERES

Résumé 1

Introduction 3

Méthodologie 5

Présentation des résultats 9

. Statistiques globales 9

. Résultats de la recherche effectuée auprès des groupes E et R 16

. . Données personnelles 16

. . Données familiales 22

. . Données scolaires 30

Interprétation des résultats 49

. Comparaison entre les groupes E et R 49

. Comparaison entre le rendement scolaire et intellectuel des garçons et des filles 57

. Remarques concernant les instruments psychométriques utilisés pour cette recherche 63

Conclusion 67

Annexe 73

Bibliographie 83

LISTE DES TABLEAUX

Tableau no	1:	Distribution du nombre d'échecs des garçons et des filles du secondaire I	11
Tableau no	2:	Distribution du nombre d'échecs dans les matières de base	12
Tableau no	3:	Distribution du nombre d'échecs en mathématiques	13
Tableau no	4:	Distribution du nombre d'échecs en français	14
Tableau no	5:	Distribution du nombre d'échecs en anglais	15
Tableau no	6:	Age au 30 juin 1977	18
Tableau no	7:	Comparaison des moyennes des résultats au test d'intelligence Barbeau - Pinard des groupes E et R	18
Tableau no	8:	Comparaison des moyennes des résultats au test d'intelligence B.P. des deux groupes réunis (garçons et filles)	18
Tableau no	9:	Comparaison des moyennes des résultats au test d'intelligence B.P. pour chacun des groupes (garçons et filles)	19
Tableau no	10:	Rendement moyen des cotes pondérées à chacun des sous-tests pour chacun des groupes	20
Tableau no	11:	Incidence du facteur maladie-accident pour chacun des groupes	21
Tableau no	12:	Incidence de la dominance latérale pour chacun des groupes	21
Tableau no	13:	Age moyen du père et de la mère pour chacun des groupes	23

Tableau no	14:	Niveau de scolarité du père pour chacun des groupes	23
Tableau no	15:	Niveau de scolarité de la mère pour chacun des groupes	24
Tableau no	16:	Occupation du chef de la famille	25
Tableau no	17:	Nombre d'enfants par famille	26
Tableau no	18:	Occupation de la mère	26
Tableau no	19:	Nombre de sujets ayant ou n'ayant pas toujours cohabité avec les 2 parents	27
Tableau no	20:	Appréciation par le sujet de la qualité de la relation entre ses parents	27
Tableau no	21:	Appréciation par le sujet de la qualité de la relation avec son père	28
Tableau no	22:	Appréciation par le sujet de la qualité de la relation avec sa mère	28
Tableau no	23:	Appréciation par le sujet de la qualité de la relation avec ses frères et soeurs	29
Tableau no	24:	Durée du cours primaire pour chacun des goupes	34
Tableau no	25:	Fréquentation d'une ou plusieurs commissions scolaires	35
Tableau no	26:	Nombre de sujets ayant éprouvé une difficulté avec un professeur	35
Tableau no	27:	Distribution des réponses à la question "Aimes-tu venir à l'école?"	36
Tableau no	28:	Fréquence des motifs pour lesquels les deux groupes aiment venir à l'école	36
Tableau no	29:	Fréquence des motifs pour lesquels les deux groupes n'aiment pas venir à l'école	37
Tableau no	30:	Attitude dominante face à l'école pour chacun des deux groupes	38

Tableau no	31:	Moyenne des résultats en mathématiques, français et anglais des amis de chacun des deux groupes	38
Tableau no	32:	Comparaison de la situation de réussite ou d'échec des amis	39
Tableau no	33:	Distribution de fréquences des matières préférées par ordre d'importance pour chacun des groupes	40
Tableau no	34:	Distribution de fréquence des matières les moins aimées par ordre d'importance pour chacun des groupes	41
Tableau no	35:	Réactions aux échecs chez le groupe E	42
Tableau no	36:	Réactions parentales aux échecs chez les étudiants du groupe E	42
Tableau no	37:	Motifs d'échecs invoqués chez le groupe E	42
Tableau no	38:	Absences déclarées par l'étudiant au questionnaire pour chacun des groupes	43
Tableau no	39:	Nombre moyen d'absences pour chacun des groupes	43
Tableau no	40:	Attitudes, réactions et comportements en classe de chacun des deux groupes	44
Tableau no	41:	Temps hebdomadaire accordé à l'étude pour chacun des groupes	45
Tableau no	42:	Habitudes reliées aux études pour chacun des groupes	45
Tableau no	43:	Conditions matérielles pour l'étude à la maison	46
Tableau no	44:	Atmosphère pour l'étude à la maison	46
Tableau no	45:	Fréquence de l'aide reçue à la maison pour les études	47
Tableau no	46:	Aspirations en terme de scolarisation pour chacun des deux groupes	47
Tableau no	47:	Aspirations en terme de métiers pour chacun des deux groupes	48

RECHERCHE SUR LES FACTEURS ASSOCIES A L'ECHEC SCOLAIRE EN SECONDAIRE I

RESUME:

Ce travail de recherche porte sur le phénomène de l'échec scolaire au début du cours secondaire. Il a été réalisé durant l'année scolaire 1976-1977 auprès d'une clientèle d'élèves de Secondaire I de la C.S.R. Chauveau.

L'objectif d'un tel travail était de vérifier, au moyen d'une démarche scientifique, l'importance relative de certains facteurs pouvant exercer une influence sur le rendement scolaire des élèves de secondaire I. Il s'agissait donc d'une démarche essentiellement exploratoire, visant à recueillir certaines données objectives pouvant mener à une meilleure compréhension du phénomène de l'échec scolaire en secondaire I.

Cette recherche a été effectuée auprès d'une population de 59 élèves, dont 30 composaient le groupe E(échec), les 29 autres faisant partie d'un groupe appelé le groupe R(réussite). A l'aide d'un questionnaire et d'un test d'intelligence générale, ces deux groupes d'élèves ont été comparés entre eux afin d'établir en quoi ils se distinguaient l'un par rapport à l'autre. Le questionnaire utilisé a permis de recueillir trois séries de données: celles se rapportant à l'élève lui-même (âge, sexe, caractéristiques physiques, sensorielles, etc...), celles qui concernent le milieu familial (nombre d'enfants dans la famille, aspects socio-économique, niveau de scolarité des parents, etc...) et, enfin, les données relatives aux aspects scolaires comme tels (comportements et attitudes de l'élève à l'école).

Toutes les données recueillies ont été traitées statistiquement, afin d'identifier certains facteurs qui se retrouvent associés au

fait d'avoir des échecs scolaires importants en secondaire I. Les facteurs ainsi mis en évidence semblent se regrouper autour de quatre grandes caractéristiques, qui permettent de tracer une sorte de portrait type de l'élève en situation d'échec.

Ainsi, l'élève qui échoue en secondaire I serait caractérisé par:

1) un rendement intellectuel plus faible que celui de l'élève qui réussit, sans toutefois qu'on puisse parler de déficience;

2) des difficultés scolaires rencontrées au niveau du cours primaire;

3) une faible motivation pour les études, se traduisant par un comportement inattentif en classe, un manque d'étude à la maison et des aspirations peu élevées en terme de scolarisation;

4) une tendance à se regrouper socialement avec des élèves qui connaissent également des difficultés scolaires.

Une certaine prudence est suggérée dans l'interprétation à donner à un tel portrait type, car chaque situation d'échec scolaire est unique et mérite une attention particulière.

Certaines implications pratiques découlant des données recueillies dans le cadre de ce travail sont ensuite discutées. Les auteurs terminent par quelques réflexions personnelles sur le système scolaire actuel.

N.B.: en plus des données comparatives recueillies auprès des deux groupes d'élèves mentionnés plus haut, le rapport de la recherche renferme également certaines données statistiques concernant l'ensemble de la population des élèves de secondaire I de la C.S.R. Chauveau pour l'année scolaire 1976-1977, de même que certaines observations glanées en cours de route, ces observations se rapportant principalement aux différences de rendement scolaire constatées entre la population des filles et celle des garçons au niveau du secondaire I, de même qu'à certaines caractéristiques inhérentes aux instruments psychométriques utilisés dans le cadre de cette recherche.

INTRODUCTION

La présente recherche porte sur le phénomène de l'échec scolaire au début du cours secondaire. Elle veut être une contribution utile à l'approfondissement des facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I, de façon à améliorer notre compréhension du problème et ainsi intervenir plus efficacement auprès des étudiants en difficulté.

Pourquoi une telle recherche au niveau du secondaire I en particulier? Tout simplement parce que le problème de l'échec scolaire à ce niveau, en plus d'être répandu quantitativement, est plutôt difficile à cerner qualitativement. En effet, le secondaire I apparaît comme une année de transition où s'effectue un double passage: celui du primaire au secondaire et celui de l'enfance à l'adolescence.[1] Ce double passage comporte des aspects multiples et a pour conséquence de compliquer passablement notre évaluation du problème de l'échec scolaire à ce niveau. De plus, l'échec scolaire nous semble constituer un indice très fiable de mésadaptation au contexte scolaire en général, compte tenu du fait qu'il s'accompagne souvent, tôt ou tard, de problèmes de comportement et d'attitudes négatives envers l'école. C'est pourquoi le fait de s'attaquer au problème de l'échec scolaire, en particulier au seuil du secondaire et de l'adolescence, nous apparaît important dans une optique de prévention.

La présente recherche a donc voulu vérifier certaines hypothèses qui tentent d'expliquer l'échec scolaire en secondaire I. Parmi ces hypothèses, mentionnons celle qui impute l'échec scolaire en secondaire I surtout au passage entre le primaire et le secondaire, qui serait préjudiciable à certains étudiants à cause de la trop grande différence entre les deux niveaux, surtout au plan de l'encadrement. Une autre hypothèse tend

---

1. Il n'y a évidemment pas de correspondance parfaite entre le passage au secondaire et l'entrée dans l'adolescence, mais ces deux événements sont tout de même assez simultanés dans le temps, ceci malgré certaines différences individuelles.

plutôt à mettre de l'avant certains facteurs relatifs à l'adolescence qui, pour certains étudiants, créeraient des bouleversements au plan de leur personnalité et joueraient en leur défaveur. Enfin, une autre série d'hypothèses tend à faire ressortir davantage les facteurs socio-économiques qui, bien qu'ayant été défavorables pour l'élève dès son entrée à l'école, se révéleraient encore plus nocifs au niveau du secondaire I, là ou l'évaluation des apprentissages prend un caractère plus systématique.

Nous tenons toutefois à préciser que cette recherche se caractérise d'abord par son aspect exploratoire, en ce sens qu'il nous a paru intéressant de vérifier le plus de facteurs possibles, sans insister sur une série d'hypothèses en particulier. C'est pourquoi la vérification de certaines hypothèses pourra paraître insuffisante, voire même superficielle, l'objectif étant davantage d'améliorer notre compréhension globale du phénomène plutôt que d'analyser d'une façon très poussée une seule série de variables. Ce caractère exploratoire de la recherche a d'ailleurs eu pour effet de nous amener, en cours de route, à faire certaines observations intéressantes concernant des aspects non directement pertinents au sujet de la recherche elle-même; ces observations se rapportent principalement aux différences constatées entre la population des filles et celle des garçons au niveau du secondaire I, de même qu'à certaines caractéristiques inhérentes aux instruments psychométriques utilisés.

La nature d'une telle étude a également donné lieu à la formulation d'hypothèses interprétatives assez nombreuses qui, bien que liées étroitement aux résultats obtenus, demeurent discutables dans certains cas et ont surtout pour fonction de stimuler la réflextion et d'inspirer des recherches ultérieures. C'est pourquoi nous invitons le lecteur à user d'esprit critique, afin de bien discerner ce qui relève des faits et ce qui relève de l'interprétation; pour notre part, nous nous sommes efforcés, dans la présentation des résultats, de bien distinguer ces deux dimensions, dans un souci de clarté et d'honnêteté.

METHODOLOGIE

A) POPULATION QUI A FAIT L'OBJET DE LA RECHERCHE

La recherche a été effectuée auprès d'une population de 59[2] étudiants, se répartissant ainsi dans les différents secteurs: 19 dans le secteur Ancienne-Lorette, 20 dans le secteur Duberger-Les Saules et 20 dans le secteur Loretteville. Ces 59 étudiants étaient divisés en deux groupes: le premier groupe, composé de 30 étudiants ayant échoué dans les trois "matières de base", à savoir les mathématiques, le français et l'anglais, a été nommé groupe E (échec); quant au deuxième groupe, il sera appelé le groupe R (réussite), car il se compose de 29 étudiants n'ayant aucun échec dans aucune matière scolaire.

La procédure d'échantillonnage s'est effectuée sur la base des résultats du troisième bulletin durant l'année scolaire 1976-77. Cet échantillonnage a été fait au hasard au niveau de chacun des secteurs, à partir des bulletins préalablement subdivisés en deux catégories correspondant à nos critères de sélection. Les doubleurs de secondaire I de même que les étudiants provenant des groupes de transition[3] avaient été éliminés au départ, de façon à s'assurer qu'il s'agissait bien, dans tous les cas, d'une première année au niveau secondaire. Une fois cette élimination faite, il est à noter que le seul critère de sélection se rapportait au rendement scolaire, aucune autre variable n'ayant été prise en considération dans la constitution des deux groupes.

B) INSTRUMENTS UTILISES

Trois instruments ont été utilisés durant la phase d'expérimentation, à savoir un questionnaire (voir annexe) et deux tests psychométriques.

---

2. L'échantillon d'origine comportait 60 étudiants, mais l'un d'entre eux a dû être éliminé en cours de route, car nous nous sommes aperçus qu'il ne répondait pas parfaitement à nos critères de sélection.

3. Par "groupes de transition", nous entendons les classes qu'un étudiant aurait pu fréquenter au secondaire, avant d'accéder au secondaire I régulier. A la C.S.R. Chauveau, il s'agit, en pratique, des classes d'Appoint.

Compte tenu de l'aspect exploratoire de notre étude, tel que mentionné dans l'introduction, le questionnaire nous est apparu comme l'outil tout désigné pour obtenir des informations précises couvrant plusieurs champs à la fois. Ainsi les questions posées peuvent être subdivisées en trois parties principales: il y a les questions se rapportant à l'étudiant lui-même (âge, sexe, aspect physique, etc...), celles qui concernent le milieu familial (nombre d'enfants dans la famille, aspects socio-économiques, degré d'instruction des parents, etc...) et, enfin, les questions relatives aux aspects scolaires comme tels (comportements et attitudes de l'étudiant à l'école).

Les tests psychométriques utilisés furent le Barbeau-Pinard, qui a surtout servi à évaluer les capacités intellectuelles des étudiants, tant au plan verbal que non verbal, et le Bender Visual Motor Gestalt Test, qui a été utilisé dans le but de recueillir certaines données cliniques touchant le fonctionnement de la personnalité[4].

C) PROCEDURE SUIVIE

Dans chacun des secteurs couverts par la recherche, le psychologue affecté au secteur a rencontré chacun des étudiants sélectionnés. Cette rencontre a pris la forme d'une entrevue au cours de laquelle le questionnaire était d'abord rempli, puis les tests psychométriques administrés. Chacune des questions était lue à haute voix à l'étudiant, qui y répondait verbalement, les réponses étant immédiatement consignées par écrit. Cette façon de procéder avait pour but de s'assurer que tous les questionnaires soient bien remplis, que les difficultés d'interprétation des questions et des réponses soient réduites au minimum et que certaines informations à caractère clinique puissent être obtenues avec toutes leurs nuances.

---

4. Les résultats obtenus au Bender Visual Motor Gestalt Test n'ont finalement pas été retenus à cause de difficultés de cotation, d'interprétation et de traitement statistique. Nous commenterons plus en détail cette question à la partie "Interprétation des résultats".

Ce mode de fonctionnement nous a également permis d'apprécier la validité des réponses fournies. Ainsi certaines réponses ont été éliminées lors de la phase de traitement des données, car elles étaient trop ambiguës ou imprécises. Ceci explique que le nombre total de répondants puisse varier légèrement d'une question à l'autre. Enfin, certaines questions ont été elles-mêmes éliminées en cours de route, car il apparaissait évident que ces questions, telles que formulées, donnaient lieu à des réponses évasives dont la validité pouvait être mise en doute.

En ce qui concerne les instruments psychométriques, leur utilisation a été faite conformément aux normes d'administration et de cotation en vigueur pour chacun d'eux.

Chacun des éléments d'information jugé valide, qu'il provienne du questionnaire ou des tests, a donné lieu à la constitution d'un tableau comparatif entre les deux groupes d'étudiants soumis à l'étude. Pour chacun des tableaux, un traitement statistique a été opéré, en vue d'établir s'il y avait une différence significative entre les deux groupes par rapport à la variable investiguée. Les deux tests statistiques utilisés furent le test "t", lorsqu'il s'agissait de résultats exprimés en moyennes, et le test "chi carré (X^2)", lorsque les résultats étaient exprimés en fréquence. Le seuil de signification a été fixé à .05. Un traitement statistique n'a toutefois pu être fait pour certaines données. Ainsi, trois questions ne s'adressaient qu'aux étudiants en situation d'échec, de sorte que toute comparaison entre les deux groupes devenait alors impossible. De même, les réponses à deux autres questions n'ont pu être regroupées en catégories, car nous ne possédions pas de critères suffisamment précis pour faire de tels regroupements. Dans ces deux cas, seuls les résultats bruts ont été présentés.

D) STATISTIQUES GLOBALES

Il convient d'établir une distinction très claire entre la recherche proprement dite, effectuée auprès d'un échantillon de 59 étudiants, et certaines statistiques globales qui ont été recensées en cours de route et qui ont fait l'objet des cinq premiers tableaux présentés à la partie des résultats. Ces statistiques globales proviennent du quatrième relevé académique et nous donnent un aperçu de la situation scolaire de l'ensemble des garçons et des filles de secondaire I dans les trois secteurs couverts par la recherche.

PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats, présentés sous forme de tableaux, ont été regroupés sous quatre rubriques distinctes:

1) les statistiques globales

2) les données personnelles

3) les données familiales

4) les données scolaires

Chaque série de tableaux se retrouve à la fin du texte s'y rapportant.

A) STATISTIQUES GLOBALES

Les tableaux 1 à 5 inclusivement nous informent sur certaines données statistiques de base concernant le phénomène de l'échec scolaire en secondaire I dans les secteurs Ancienne-Lorette, Duberger-Les Saules et Loretteville pour l'année scolaire 1976-77. Pour chacun de ces tableaux, la variable "sexe" a été isolée, de façon à pouvoir vérifier l'importance de cette variable dans la distribution des performances scolaires des élèves.

Nous nous attarderons plus particulièrement au tableau 1, qui nous permet de faire les constatations suivantes: d'abord le nombre total de filles dépasse largement celui des garçons au niveau du secondaire I dans les trois secteurs réunis; de plus, on constate que les garçons ont un nombre total d'échecs plus élevé, et ce de façon statistiquement significative, que les filles au quatrième bulletin; enfin, une analyse plus poussée du tableau nous révèle que cette différence est plus marquée dans la catégorie "aucun échec", 59.9% des garçons n'ayant aucun échec contre 78.1% des filles.

Le tableau 2 donne encore plus de poids à cette différence entre les garçons et les filles, car on y observe que 28.57% des garçons ont au moins un échec dans l'une ou l'autre des matières de base, contre seulement 14.23% des filles.

Enfin, les tableaux 3, 4 et 5 permettent de constater que, pour chacune des matières de base, les garçons échouent plus souvent que les filles, cette différence étant plus marquée au niveau du français où le pourcentage d'échec est environ trois fois plus élevé chez les garçons que chez les filles. Par contre, en mathématiques, 12.91% des garçons échouent contre 8.21% des filles, c'est-à-dire un rapport d'environ 1.5 à 1.

TABLEAU 1. Distribution du nombre d'échecs des garçons et des filles du secondaire I au quatrième bulletin de l'année scolaire 1976-77 dans les secteurs Ancienne-Lorette, Duberger-Les Saules, Lorette-ville.

Nb. d'échecs / Sexe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Garçons	348 (59,90)[5]	80 (13,77)	43 (7,40)	23 (3,96)	30 (5,16)	21 (3,61)	13 (2,24)	20 (3,44)	2 (0,34)	1 (0,17)	581 (100,0)
Filles	570 (78,08)	47 (6,44)	28 (3,84)	31 (4,25)	18 (2,47)	10 (1,37)	9 (1,23)	16 (2,19)	0 (0,00)	1 (0,14)	730 (100,0)
Total	918 (70,02)	127 (9,69)	71 (5,42)	54 (4,12)	48 (3,66)	31 (2,36)	22 (1,68)	36 (2,75)	2 (0,15)	2 (0,15)	1311 (100,0)

$$X^2 = 60,51$$

$$p < 0,001$$

5. Les chiffres entre parenthèses sont les pourcentages qui correspondent au nombre brut apparaissant dans la même case.

TABLEAU 2. Distribution du nombre d'échecs dans les matières de base pour les garçons et les filles du secondaire I au quatrième bulletin de l'année scolaire 1976-77 dans les secteurs Ancienne-Lorette, Duberger-Les Saules, Lorretteville.

Nb. d'échecs / Sexe	0	1	2	3	Total
Garçons	415 (71,43)	61 (10,50)	63 (10,84)	42 (7,23)	581 (100,0)
Filles	626 (85,77)	50 (6,84)	31 (4,24)	23 (3,15)	730 (100,0)
Total	1041 (79,41)	111 (8,47)	94 (7,17)	65 (4,96)	1311 (100,0)

$$x^2 = 43,93$$

$$p < 0,001$$

TABLEAU 3. Distribution du nombre d'échecs en mathématiques pour les garçons et les filles de secondaire I au quatrième bulletin de l'année scolaire 1976-77 dans les secteurs Ancienne-Lorette, Duberger-Les Saules, Loretteville.

Nb. d'échecs / Sexe	Sans échec	Echec	Total
Garçons	506 (87,09)	75 (12,91)	581 (100,0)
Filles	670 (91,78)	60 (8,22)	730 (100,0)
Total	1176 (89,70)	135 (10,30)	1311 (100,0)

$$X^2 = 7,7$$

$$p < 0,01$$

TABLEAU 4. Distribution du nombre d'échecs en français pour les garçons et les filles de secondaire I au quatrième bulletin de l'année scolaire 1976-77 dans les secteurs Ancienne-Lorette, Duberger-Les Saules, Loretteville.

Nb. d'échecs / Sexe	Sans échec	Echec	Total
Garçons	476 (81,93)	105 (18,07)	581 (100,0)
Filles	682 (93,42)	48 (6,58)	730 (100,0)
Total	1158 (88,33)	153 (11,67)	1311 (100,0)

X^2 41,49

$p < 0,001$

TABLEAU 5. Distribution du nombre d'échecs en anglais pour les garçons et les garçons et les filles de secondaire I au quatrième bulletin de l'année scolaire 1976-77 dans les secteurs Ancienne-Lorette, Duberger-Les Saules, Loretteville.

Nb. d'échecs / Sexe	Sans échec	Echec	Total
Garçons	446 (76,76)	135 (23,24)	581 (100,0)
Filles	656 (89,86)	74 (10,14)	730 (100,0)
Total	1102 (84,06)	209 (15,94)	1311 (100,0)

$$\chi^2 = 41,43$$

$$p < 0,001$$

B) RESULTATS DE LA RECHERCHE EFFECTUEE AUPRES DES GROUPES E ET R

1) Données personnelles

Le tableau 6 nous indique une première différence statistiquement significative entre le groupe E et le groupe R, à savoir l'âge au 30 juin 1977. En effet, les étudiants en situation d'échec ont un âge chronologique plus élevé que ceux qui réussissent, ce qui laisse supposer qu'ils sont demeurés plus longtemps au niveau du primaire.

Les tableaux 7 et 10 inclusivement nous fournissent certaines informations concernant le fonctionnement intellectuel des sujets de notre échantillon. Le tableau 7 nous permet de faire les constatations suivantes: premièrement, il existe une différence significative au plan statistique entre les groupes E et R par rapport à la variable "intelligence", qu'il s'agisse de l'intelligence verbale, non verbale ou globale, cette différence étant en faveur du groupe R dans tous les cas. En second lieu, on remarque que, dans chacun des groupes, les performances non verbales sont plus élevées que les performances verbales, la différence étant d'environ 11 points de Q.I. autant pour le groupe E que pour le groupe R. Troisièmement, malgré la différence de rendement intellectuel entre les deux groupes, on peut tout de même dire que les élèves en situation d'échec (autant que ceux qui réussissent) se situent dans la catégorie moyenne au plan de l'intelligence globale, ce qui revient à dire que leurs échecs scolaires ne peuvent s'expliquer par une situation de déficience ou de faiblesse marquée au plan de l'intelligence. Enfin, notons que le score verbal des sujets du groupe E se situe tout de même en deça de la catégorie moyenne, et que les performances non verbales des sujets du groupe R sont supérieures à la moyenne.

Les tableaux 8 et 9 permettent d'établir certaines comparaisons entre les garçons et les filles de notre échantillon par rapport au rendement intellectuel. Les principales informations qui ressortent de ces deux tableaux sont les suivantes: autant dans le groupe E que dans le groupe R, les garçons obtiennent des scores plus élevés que les filles au plan de l'intelligence verbale et globale, cette différence étant statistiquement significative; par ailleurs, la différence entre garçons et filles au

plan de l'intelligence non verbale n'est pas suffisamment prononcée pour être significative au plan statistique.

Cette différence de rendement intellectuel entre les garçons et les filles de notre échantillon peut paraître surprenante et nécessite certaines explications. Nous aurons l'occasion d'y revenir au prochain chapitre qui traite de l'interprétation des résultats.

Dans le tableau 10, les sujets des groupes E et R sont comparés par rapport à leur rendement à chacun des sous-tests du Barbeau-Pinard. Les résultats qui apparaissent dans ce tableau sont les moyennes des cotes pondérées des sujets de chaque groupe pour chacun des sous-tests. Les chiffres entre parenthèses correspondent au rang occupé par le sous-test en terme de réussite. Ces chiffres vont de 1 (sous-test le mieux réussi) à 11 (sous-test le moins bien réussi) pour chacun des groupes. Aucun traitement statistique n'a pu être effectué à partir de ces résultats car le système de cotation du Barbeau-Pinard est tel que la transformation des cotes brutes en cotes pondérées pour chacun des sous-tests ne prend pas en considération le facteur "âge", ce facteur étant considéré uniquement dans le calcul des Q.I. verbaux, non verbaux et globaux.

Malgré cette difficulté méthodologique, il nous a paru intéressant de présenter ces données comparatives, lesquelles donnent lieu aux observations suivantes: d'abord, les sujets du groupe R se montrent supérieurs à ceux du groupe E pour chacun des sous-tests sauf ASSEMBLAGE. Deuxièmement, cette différence est particulièrement marquée pour le sous-test DESSINS AVEC BLOCS. Troisièmement, les cotes pondérées des sujets des deux groupes sont plutôt faibles aux sous-tests CONNAISSANCES et ARITHMETIQUES alors que le sous-test HISTOIRES EN IMAGES est le mieux réussi de tous, tant au niveau du groupe E que du groupe R. Enfin, on remarque que, si on compare les rangs occupés par chacun des sous-tests pour chacun des groupes, on n'a jamais plus d'un rang de différence entre les deux groupes pour un même sous-test.

Les tableaux 11 et 12 complètent la partie consacrée aux données personnelles. On y constate que les facteurs "maladie-accident" et "dominance latérale" ont peu ou pas d'incidence sur le rendement scolaire des sujets de notre échantillon.

TABLEAU 6. Age au 30 juin 1977.

Moyenne d'âge des étudiants du groupe E	Moyenne d'âge des étudiants du groupe F	t	p
13,90	13,27	3,99	$<,0005$

TABLEAU 7. Comparaison des moyennes des résultats au test d'intelligence Barbeau-Pinard des groupes E et F.

	Groupe E (n = 30)	Groupe F (n = 30)	t	p
Moyenne verbale	87,03	99,34	4,75	$<,0005$
Moyenne non verbale	98,83	110,72	3,51	$<,0005$
Moyenne globale	93,30	105,41	5,18	$<,0005$

TABLEAU 8. Comparaison des moyennes des résultats au test d'intelligence Barbeau-Pinard des garçons et des filles des deux groupes réunis.

	Garçons (n = 38)	Filles (n = 31)	t	p
Moyenne verbale	87,78	89,70	3,07	$<,005$
Moyenne non verbale	106,60	102,03	0,98	$>,10$
Moyenne globale	102,03	95,67	2,16	$<,025$

TABLEAU 9. Comparaison des moyennes des résultats au test d'intelligence Barbeau-Pinard des garçons et des filles pour chacun des groupes (E et R).

	Groupe E (n = 30)				Groupe R (n = 29)			
	Garçons (n = 16)	Filles (n = 14)	t	p	Garçons (n = 12)	Filles (n = 17)	t	p
Moyenne verbale	93,18	81,92	3,78	$<,0005$	103,91	96,11	2,67	$<,01$
Moyenne non verbale	101,62	95,64	1,07	$>,10$	113,25	108,94	1,11	$>,10$
Moyenne globale	96,68	87,07	2,63	$<,01$	109,16	102,76	2,15	$<,025$

TABLEAU 10. Rendement moyen des cotes pondérées à chacun des sous-tests pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)
Connaissances	6,06 (10)	7,72 (10)
Jugement	8,03 (7)	9,17 (7)
Similitudes	7,40 (9)	9,10 (8)
Arithmétiques	5,73 (11)	7,24 (11)
Vocabulaire	8,50 (6)	9,82 (6)
Mémoire	8,57 (5)	10,10 (5)
Images à compléter	7,13 (8)	8,06 (9)
Substitution	8,93 (4)	10,27 (4)
Assemblage	10,83 (2)	10,82 (3)
Histoires en images	10,86 (1)	12,34 (1)
Dessins avec blocs	8,96 (3)	11,48 (2)

TABLEAU 11. Incidence du facteur maladie-accident pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Un mois ou plus d'absences continues pour cause de maladie ou d'accident	2	4	6
Moins d'un mois d'absences continues	28	25	53
Total	30	29	59

$$x^2 = 0,81$$

$$p > 0,30$$

TABLEAU 12. Incidence de la dominance latérale pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Gauchers	1	4	5
Droitiers	29	25	54
Total	30	29	59

$$x^2 = 2,07$$

$$,20 > p > ,10$$

2) Données familiales

Les tableaux 13 à 23 inclusivement renferment des données se rapportant à certains facteurs d'ordre familial et socio-économique dont nous avons cru bon de vérifier l'importance par rapport au rendement scolaire des sujets de notre échantillon.

L'examen de ces différents tableaux mène à la constatation suivante: aucune des données familiales investiguées dans notre étude ne donne lieu à une différence statistiquement significative entre les sujets des deux groupes. Ainsi, l'âge et le niveau de scolarité des deux parents, l'occupation du chef de famille, le nombre d'enfants par famille, le fait pour la mère d'être ou non sur le marché du travail, la cohabitation permanente ou non des sujets avec les deux parents de même que l'appréciation de la qualité des relations avec les parents et la fratrie ne semblent pas être des éléments majeurs responsables de la différence entre la situation d'échec et celle de réussite scolaire.

Il est à noter que, pour les tableaux 14 et 15, le nombre total de répondants est plutôt faible. Il a, en effet, été difficile d'obtenir des informations précises de la part des sujets sur le niveau de scolarité de leurs parents.

Le tableau 16, pour sa part, présente les données brutes concernant l'occupation du chef de famille. Ce mode de présentation nous a paru nécessaire à cause de la nature des données recueillies, car nous voulions éviter de faire des regroupements sur une base trop arbitraire. Même si aucun traitement statistique n'a été opéré à partir de ce tableau, nous croyons qu'une lecture attentive du tableau suggère qu'il n'y a pas de différence notable entre les sujets des groupes E et R quant à leur provenance socio-économique, telle que mesurée par l'occupation du chef de famille. Dans l'ensemble, on peut dire que nos sujets se recrutent dans un milieu socio-économique moyen.

TABLEAU 13. Age moyen du père et de la mère pour chacun des groupes.

	Groupe E	Groupe R	t	p
Age moyen du père	43,23 (n = 26)	42,22 (n = 27)	0,73	,10
Age moyen de la mère	40,22 (n = 27)	39,46 (n = 26)	0,53	,10

TABLEAU 14. Niveau de scolarité du père pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 22)	Groupe R (n = 15)	Total
Niveau primaire	15	6	21
Niveau secondaire	7	7	14
Etudes post-secondaires	0	2	2
Total	22	15	37

x^2 4,72

$p > 0,05$

TABLEAU 15. Niveau de scolarité de la mère pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 19)	Groupe R (n = 17)	Total
Niveau primaire	11	7	18
Niveau secondaire	8	7	15
Etudes post-secondaires	0	3	3
Total	19	17	36

$$\chi^2 = 3,84$$

$$p > 0,10$$

TABLEAU 16. Occupation du chef de famille.

	Groupe E (n = 29)	Groupe R (n = 29)
Acheteur	-	1
Administrateur	-	2
Agent d'assurance	-	1
Agent de sécurité	1	1
Boulanger	1	-
Briqueleur	2	-
Camionneur	3	4
Chauffeur d'autobus scolaire	1	-
Chauffeur de taxi	1	-
Concierge	1	-
Cuisinier	2	-
Employé de bureau	-	3
Expéditeur	1	-
Imprimeur	2	1
Inspecteur	1	-
Journalier	1	3
Mécanicien	4	2
Menuisier	4	1
Militaire	2	1
Plombier	1	-
Propriétaire d'entreprise	-	2
Soudeur	-	1
Technicien en électronique	-	5
Vendeur	1	1

TABLEAU 17. Nombre d'enfants par famille pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Un enfant	0	1	1
Deux enfants	2	5	7
Trois enfants	10	8	18
Quatre enfants et plus	18	15	33
Total	30	29	59

$$x^2 = 2,73$$

$$p > 0,30$$

TABLEAU 18. Occupation de la mère.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Mères qui sont sur le marché du travail	7	7	14
Mères qui ne sont pas sur le marché du travail	23	22	45
Total	30	29	59

$$x^2 = 0,0053$$

$$p > 0,90$$

TABLEAU 19. Nombre de sujets ayant ou n'ayant pas toujours cohabité avec les deux (2) parents.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Sujets n'ayant pas toujours cohabité avec les 2 parents	2	2	4
Sujets ayant toujours cohabité avec les 2 parents	28	27	55
Total	30	29	59

$$X^2 = 0,00086$$

$$p > 0,95$$

TABLEAU 20. Appréciation par le sujet de la qualité de la relation entre ses parents.

	Groupe E (n = 28)	Groupe R (n = 27)	Total
Relation très bonne	14	18	32
Relation bonne	11	8	19
Relation médiocre	3	1	4
Total	28	27	55

$$X^2 = 1,94$$

$$p > 0,30$$

TABLEAU 21. Appréciation par le sujet de la qualité de la relation avec son père.

	Groupe E (n = 28)	Groupe R (n = 28)	Total
Relation très bonne	14	20	34
Relation bonne	11	7	18
Relation médiocre	3	1	4
Total	28	28	56

$$\chi^2 = 2{,}04$$

$$p > 0{,}30$$

TABLEAU 22. Appréciation par le sujet de la qualité de la relation avec sa mère.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 28)	Total
Relation très bonne	14	21	35
Relation bonne	13	6	19
Relation médiocre	3	1	4
Total	30	28	58

$$\chi^2 = 4{,}84$$

$$p > 0{,}05$$

TABLEAU 23. Appréciation par le sujet de la qualité de la relation avec ses frères et soeurs.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 28)	Total
Relation très bonne	7	13	20
Relation bonne	19	14	33
Relation médiocre	4	1	5
Total	30	28	58

$$X^2 = 4,19$$

$$p > 0,10$$

3) Données scolaires

Les données scolaires sont rapportées aux tableaux 24 à 47 inclusivement. Comme pour les autres données, nous tâcherons de faire ressortir, le plus clairement possible, toute l'information pertinente contenue dans ces tableaux, quitte à réserver les hypothèses interprétatives pour le prochain chapitre.

Le tableau 24 nous fournit tout d'abord une information très intéressante, à savoir que les deux tiers des sujets du groupe E ont fait le cours primaire en sept ans, par rapport à aucun des sujets du groupe R. Cette information est d'ailleurs à mettre en relation avec les données du tableau 6, où l'on constatait que les sujets du groupe E avaient une moyenne d'âge plus élevée que celle des sujets du groupe R.

Une autre différence significative entre les deux groupes apparaît au tableau 25. On y observe, en effet, que les sujets du groupe E ont changé plus fréquemment de commission scolaire, depuis le début de leur scolarité, que ceux du groupe R.

Le tableau 26, pour sa part, nous indique que les sujets du groupe E sont plus nombreux à avoir éprouvé des difficultés dans leurs relations avec un professeur durant leur cours primaire; ici encore, la différence entre les deux groupes est statistiquement significative.

Les tableaux 27 à 30 inclusivement se rapportent à l'attitude des sujets vis-à-vis l'école en général et aux motivations sous-jacentes au fait d'aimer ou de ne pas aimer venir à l'école. Les tableaux 27 et 30 nous révèlent que les sujets du groupe E aiment moins venir à l'école que ceux du groupe R et que, contrairement à ceux-ci, ils y vont davantage par obligation que par goût; dans les deux cas, on observe une différence statistiquement significative entre les deux groupes. Par ailleurs, le tableau 28 nous suggère que les motifs d'attirance pour l'école sont sensiblement les mêmes pour les sujets des deux groupes, à savoir le fait d'apprendre des choses et de retrouver des amis; quant au tableau 29, même

si l'on n'y observe pas de différence significative entre les deux groupes en raison du nombre trop restreint de répondants du groupe R, on se doit de mentionner que le fait de ne pas bien réussir dans leurs études est invoqué par 13 sujets du groupe E comme motif principal pour lequel ils n'aiment pas venir à l'école.

Les amis des sujets du groupe E et ceux des sujets du groupe R ont un profil scolaire différent: c'est ce que nous apprennent les tableaux 31 et 32. En effet, dans le tableau 31, on constate que les amis des sujets du groupe E ont des résultats plus faibles et ce, de façon significative, que les amis des sujets du groupe R, autant en mathématiques qu'en français et en anglais; de même, les amis des sujets du groupe E, tel qu'indiqué par le tableau 32, sont plus nombreux que les amis des sujets du groupe R à connaître des échecs dans l'une ou l'autre de leurs matières scolaires au sommaire de l'année.

Les sujets des groupes E et R se distinguent également quant à leurs préférences pour telle ou telle matière scolaire. Les tableaux 33 et 34 permettent d'établir, en effet, qu'il existe une différence statistiquement significative entre les sujets des deux groupes tant en ce qui concerne les matières qu'ils préfèrent que celles qu'ils aiment le moins. Si on examine plus en détail chacun de ces deux tableaux, on s'aperçoit que les principales différences entre les deux groupes se situent au niveau des matières de base, c'est-à-dire les mathématiques, le français et l'anglais; en effet, alors que ces matières sont préférées par plusieurs sujets du groupe R contre très peu du groupe E (voir tableau 33), elles apparaissent par contre de loin comme les matières les moins populaires auprès des sujets du groupe E (voir tableau 34). Il faut toutefois rappeler ici que l'échec scolaire dans ces trois matières était justement le critère de sélection des sujets du groupe E, de sorte que cet aspect méthodologique a probablement eu un effet sur les résultats obtenus. D'autre part, les arts plastiques et l'éducation physique sont choisis plus souvent comme matières préférées par les sujets du groupe E que par ceux du groupe R (voir tableau 33).

Les tableaux 35 à 37 inclusivement ne constituent pas, comme on peut le constater, une comparaison entre les deux groupes de sujets puisqu'ils correspondent à des questions qui ne s'adressaient qu'aux élèves en situation d'échec. Ces tableaux sont présentés surtout à titre d'information. Ils nous indiquent, entre autres, que les échecs scolaires affectent les sujets du groupe E de même que leurs parents, bien que les réactions concrètes puissent être assez variées dépendant des personnes; enfin, la moitié des sujets du groupe E tendent à expliquer leurs échecs scolaires par une insuffisance d'étude.

Les tableaux 38 et 39 se rapportent à l'absentéisme scolaire chez nos sujets. L'information fournie par chacun des tableaux est toutefois passablement différente car, alors que le tableau 38 fait état des absences déclarées par l'élève au questionnaire, le tableau 39, pour sa part, renferme des données qui proviennent du quatrième relevé académique. Le tableau 39 se base donc sur des données plus complètes et objectives que le tableau 38, qui constitue plutôt une indication de la justesse avec laquelle l'élève évalue sa situation en terme de fréquentation scolaire. Ainsi, le tableau 39 nous indique que les sujets du groupe E s'absentent plus souvent que ceux du groupe R, cette différence étant statistiquement significative; par contre, le tableau 38 ne fait pas ressortir une différence aussi marquée, mais rappelons que ces données sont plus subjectives et que les catégories employées pour regrouper les données sont plutôt imprécises, particulièrement la catégorie "beaucoup (10 jours et plus)".

Une autre différence statistiquement significative entre les sujets des deux groupes est mise en évidence dans le tableau 40, qui nous renseigne sur les attitudes, réactions et comportements en classe de nos sujets. L'analyse détaillée des résultats qui apparaissent dans ce tableau semble indiquer que les sujets du groupe E ont plus de difficulté à se concentrer en classe que ceux du groupe R et que leur niveau de compréhension est également plus bas.

D'une façon générale, les sujets du groupe E accordent moins de temps à l'étude que ceux du groupe R et cette différence entre les deux

groupes est statistiquement significative: c'est ce que nous révèle le tableau 41; par contre, les résultats apparaissant au tableau 42, qui traitent des habitudes reliées aux études, ne nous permettent pas de conclure à une différence statistiquement significative entre les deux groupes. On peut toutefois remarquer, en examinant plus à fond les deux tableaux et en dépassant la dimension purement statistique, qu'exception faite de six ou sept sujets du groupe E, qui disent ne jamais étudier, les sujets des deux groupes semblent assez comparables en ce qui concerne le temps alloué aux études et la méthode utilisée.

Les tableaux 43 et 44 nous indiquent, pour leur part, que les sujets des deux groupes bénéficient de conditions matérielles et psychologiques relativement équivalentes pour étudier à la maison. Cependant, la fréquence de l'aide reçue à la maison semble différer pour chacun des groupes; on voit dans le tableau 45 que cette différence se retrouve principalement au niveau des catégories "souvent" et "parfois", ce qui revient à dire que plusieurs sujets du groupe E ont besoin d'une aide soutenue, alors que la majorité des sujets du groupe R, bien qu'étant aidés de temps à autre, peuvent habituellement se débrouiller seuls dans leurs études.

Les deux derniers tableaux de notre étude concernent les aspirations des sujets. Dans le tableau 46, on note que les aspirations en terme de scolarisation sont plus élevées pour les sujets du groupe R et ce, de façon statistiquement significative; quant aux aspirations en terme de métier, nous avons procédé de la même façon que pour le tableau 16 (occupation du chef de famille) et les résultats bruts sont présentés à titre d'information.

TABLEAU 24. Durée du cours primaire pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Cours primaire en 6 ans	10	29	39
Cours primaire en 7 ans	20	0	20
Total	30	29	59

$\chi^2 = 29,24$

$p < 0,001$

TABLEAU 25. Fréquentation d'une ou plusieurs commissions scolaires durant le cours primaire pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Aucun changement de C.S.	14	20	34
Un ou plusieurs changements de C.S.	16	9	25
Total	30	29	59

$\chi^2 = 4,08$

$p < 0,05$

TABLEAU 26. Nombre de sujets ayant éprouvé une difficulté avec un professeur au niveau primaire.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Sujets ayant éprouvé une difficulté avec un professeur au niveau primaire	11	2	13
Sujets n'ayant pas éprouvé de difficultés avec un professeur au niveau primaire	19	27	46
Total	30	29	59

$\chi^2 = 7,59$

$p < 0,01$

TABLEAU 27. Distribution, pour les deux groupes, des réponses à la question: "Aimes-tu venir à l'école"?

	Groupe E (n = 29)	Groupe R (n = 27)	Total
Oui	12	23	35
Non	17	4	21
Total	29	27	56

$X^2 = 11,45$

$p < 0,001$

TABLEAU 28. Fréquence des motifs pour lesquels les sujets des deux groupes aiment venir à l'école.

	Groupe E (n = 24)	Groupe R (n = 27)	Total
Je retrouve des amis	5	7	12
J'apprends des choses	12	16	28
Je me fais du "fun"	1	0	1
Je peux pratiquer certaines activités	3	1	4
Ca me permet de sortir de la maison	0	1	1
Je réussis bien	0	0	0
Les "profs" sont fins	3	2	5
Total	24	27	51

$X^2 = 3,95$ $p > 0,50$

TABLEAU 29. Fréquence des motifs pour lesquels les sujets des deux groupes n'aiment pas venir à l'école.

	Groupe E (n = 24)	Groupe R (n = 6)	Total
Je ne réussis pas bien	13	0	13
Les étudiants rient de moi	1	0	1
Je me fais chicaner par mes parents, les professeurs	2	1	3
C'est trop difficile	3	1	4
Il y a trop de cours, de professeurs	1	1	2
C'est plat	3	2	5
C'est l'école ici que je n'aime pas	1	1	2
Total	24	6	30

$$X = 7,39$$

$$0,30 > P > 0,20$$

TABLEAU 30. Attitude dominante face à l'école pour chacun des deux groupes.

	Groupe E (n = 24)	Groupe R (n = 26)	Total
J'y vais parce que j'aime cela	8	20	28
J'y vais parce que je suis obligé	16	6	22
Total	24	26	50

$$x^2 = 9,62$$

$$p < 0,01$$

TABLEAU 31. Moyenne des résultats en mathématiques, français et anglais des amis de chacun des deux groupes au sommaire de l'année.

	Amis du groupe E (n = 74)	Amis du groupe R (n = 76)	t	p
Moyenne des résultats en mathématiques	64,19	74,59	4,44	<,0005
Moyenne des résultats en français	59,69	72,70	5,40	<,0005
Moyenne des résultats en anglais	60,47	71,37	4,07	<,0005

TABLEAU 32. Comparaison de la situation de réussite ou d'échec des amis de chacun des deux groupes au sommaire de l'année.

	Amis du groupe E (n = 74)	Amis du groupe R (n = 76)	Total
Aucun échec	40	59	99
Un ou plusieurs échecs	34	17	51
Total	74	76	150

$$x^2 = 9,29$$

$$p < 0,01$$

TABLEAU 33. Distribution de fréquences des matières préférées par ordre d'importance pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)				Groupe R (n = 29)				
	1er choix	2e choix	3e choix	Total	1er choix	2e choix	3e choix	Total	Grand Total
Français	1	6	0	7	4	4	6	14	21
Mathématiques	1	2	2	5	12	3	4	19	24
Anglais	1	0	4	5	1	6	5	12	17
Biologie	5	2	4	11	4	2	1	7	18
Géographie	5	2	6	13	3	3	4	10	23
Arts plastiques	9	5	4	18	2	5	1	8	26
Catéchèse	0	2	1	3	0	2	0	2	5
Musique	0	5	1	6	3	2	3	8	14
Education physique	8	5	2	15	0	2	1	3	18
Information	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Total	30	29	25	84	29	29	25	83	167

$X^2 = 27,94$

$p < 0,001$

TABLEAU 34. Distribution de fréquences des matières les moins aimées par ordre d'importance pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)				Groupe R (n = 29)				
	1er choix	2e choix	3e choix	Total	1er choix	2e choix	3e choix	Total	Grand Total
Français	6	4	3	13	2	2	1	5	18
Mathématiques	8	6	3	17	3	0	1	4	21
Anglais	9	7	3	19	3	3	1	7	26
Biologie	2	5	1	8	5	8	4	17	25
Géographie	2	0	3	5	3	5	2	10	15
Arts plastiques	0	2	0	2	2	3	0	5	7
Catéchèse	1	2	4	7	2	0	2	4	11
Musique	1	2	2	5	4	4	0	8	13
Education physique	0	0	2	2	1	0	4	5	7
Information	1	1	1	3	2	0	2	4	7
Total	30	29	22	81	27	25	17	69	150

$X^2 = 25,47$

$p < 0,01$

TABLEAU 35. Réactions aux échecs chez le groupe E.

J'aimerais faire mieux	14
Ca me laisse indifférent	-
Ca m'inquiète	1
Ca me fâche	-
Ca me décourage	14
Total	29

TABLEAU 36. Réactions parentales aux échecs chez les étudiants du groupe E.

Ils me disent de me forcer	14
Ils cherchent à m'aider	8
Ils me promettent des récompenses	1
Ils me punissent	2
Ils sont découragés	5
Ils n'en parlent jamais	-
Total	30

TABLEAU 37. Motifs d'échecs invoqués chez le groupe E.

Je ne suis pas capable	7
Je n'étudie pas assez	15
Les profs ne sont pas bons	-
Je n'écoute pas en classe	1
Je m'absente beaucoup	4
Je ne sais pas	3
Total	30

TABLEAU 38. Absences déclarées par l'étudiant au questionnaire pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 29)	Groupe R (n = 29)	Total
Jamais (0-2 jours)	9	11	20
Peu (2-9 jours)	15	8	23
Beaucoup (10 jours et plus)	5	10	15
Total	29	29	58

$X^2 = 3,99$

$p > 0,10$

TABLEAU 39. Nombre moyen d'absences (périodes d'enseignement) tel qu'indiqué au quatrième relevé académique de l'année 1976-77 pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	t	p
Nombre moyen d'absences	85,33	32,62	3,72	$<,0005$

TABLEAU 40. Attitudes, réactions et comportements en classe de chacun des deux groupes.

	Groupe E (n = 29)	Groupe R (n = 29)	Total
J'écoute facilement	6	13	19
Je suis dans la lune facilement	11	1	12
Je m'ennuie	2	0	2
Je fais le fou avec les autres souvent	0	0	0
Je fais le fou avec les autres tout le temps	0	0	0
Je fais le fou avec les autres quand c'est possible	0	1	1
Je trouve cela intéressant	3	2	5
Je comprends le cours donné	1	12	13
Je ne suis pas la matière enseignée	6	0	6
Total	29	29	58

$$x^2 = 29,42$$

$$p < 0,001$$

TABLEAU 41. Temps hebdomadaire accordé à l'étude pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 29)	Groupe R (n = 29)	Total
Jamais (0-15 min.)	7	0	7
Peu (15 min. à 2 heures)	11	13	24
Moyennement (2 à 3 heures)	1	3	4
Beaucoup (3 heures et plus)	10	13	23
Total	29	29	58

$$x^2 = 8,30$$

$$p < 0,05$$

TABLEAU 42. Habitudes reliées aux études pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
J'étudie régulièrement tous les soirs	8	11	19
J'étudie 2 ou 3 fois par semaine	11	15	26
Je n'étudie jamais (ou je me contente de faire les travaux)	6	1	7
J'étudie la veille d'un examen	5	2	7
Total	30	29	59

$$x^2 = 5,92$$

$$p > 0,10$$

TABLEAU 43. Conditions matérielles pour l'étude à la maison pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 25)	Groupe R (n = 28)	Total
Chambre seule	20	24	44
Présence d'autres personnes	5	4	9
Total	25	28	53

$X^2 = 0,31$

$p > 0,80$

TABLEAU 44. Atmosphère pour l'étude à la maison pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 22)	Groupe R (n = 26)	Total
Atmosphère tranquille	18	24	42
Atmosphère bruyante	4	2	6
Total	22	26	48

$X^2 = 1,2$

$p > 0,20$

TABLEAU 45. Fréquence de l'aide reçue à la maison pour les études pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 30)	Groupe R (n = 29)	Total
Souvent	12	2	14
Parfois	9	20	29
Jamais	9	7	16
Total	30	29	59

$x^2 = 11,54$

$p < 0,01$

TABLEAU 46. Aspirations en terme de scolarisation pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 29)	Groupe R (n = 28)	Total
Avant le sec. V	10	0	10
Secondaire V	16	8	24
Collège	3	12	15
Université	0	8	8
Total	29	28	57

$x^2 = 26,05$

$p < 0,001$

TABLEAU 47. Aspirations en terme de métiers pour chacun des groupes.

	Groupe E (n = 27)	Groupe R (n = 27)
Agent de conservation de la faune	1	0
Agriculteur	1	0
Archéologue	0	1
Architecte	0	1
Aviation (tour de contrôle)	0	1
Chimiste	0	1
Coiffure-esthétique	2	3
Comptable	0	1
Cuisinier	1	0
Electricien	2	1
Garde-forestier	1	0
Infirmière	1	3
Ingénieur	0	2
Mécanicien	4	0
Médecin	0	1
Menuisier	2	0
Nursing	2	1
Opérateur de machinerie lourde	1	0
Opérateur de perforatrice	1	0
Policier	1	1
Professeur	0	4
Secrétariat	3	6
Vétérinaire	4	0

INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats qui viennent d'être présentés méritent certains commentaires, ceci dans le but d'en faire ressortir toute la signification et de proposer, à l'occasion, certaines hypothèses interprétatives. Ces commentaires se rapporteront principalement aux données comparatives recueillies auprès des groupes E et R, l'objectif étant de mettre en relief, le plus clairement possible, ce qui semble distinguer l'étudiant en situation d'échec de celui qui réussit au niveau du secondaire I. Certains commentaires seront également apportés en ce qui concerne les différences constatées entre les garçons et les filles tant au plan du rendement scolaire que du rendement intellectuel, de même qu'en ce qui concerne les caractéristiques inhérentes aux instruments psychométriques utilisés dans notre étude.

A) Comparaison entre les groupes E et R

Les données comparatives recueillies auprès des groupes E et R nous permettent de constater que certains facteurs semblent être rattachés de façon significative à l'échec ou à la réussite scolaire alors que d'autres facteurs apparaissent plutôt négligeables sous ce rapport. Un survol rapide des différents tableaux de résultats nous révèle que l'échec scolaire en secondaire I[6] est relié de façon significative aux facteurs suivants:

- capacités intellectuelles moindres, sans qu'on puisse toutefois parler de déficience (voir tableau 7);
- cours primaire d'une durée de sept ans, donc difficultés scolaires au niveau primaire (voir tableau 24);
- âge plus élevé, expliqué par le facteur précédent (voir tableau 6);
- difficultés plus nombreuses éprouvées avec un professeur au niveau du cours primaire (voir tableau 26);

---

6. Rappelons qu'il s'agit ici de l'échec simultané dans les trois matières de base au troisième bulletin, donc d'une situation d'échec importante.

- fréquentation de plus d'une commission scolaire durant le cours primaire (voir tableau 25);
- manque d'intérêt à l'égard de l'école: y venir par obligation plutôt que par goût (voir tableaux 27 et 30);
- absences plus nombreuses (voir tableau 39);
- le fait d'avoir des amis qui sont en situation d'échec (voir tableaux 31 et 32);
- préférence pour des matières telles que l'éducation physique et les arts plastiques alors que les matières de base sont peu appréciées (voir tableaux 33 et 34);
- difficultés à se concentrer en classe, à comprendre les explications du professeur et tendance à la rêverie (voir tableau 40);
- temps hebdomadaire moins élevé accordé aux études (voir tableau 41);
- aide fréquente reçue à la maison (voir tableau 45);
- aspirations peu élevées en terme de scolarisation (voir tableau 46).

Par contre, les facteurs suivants, tels que mesurés dans notre étude, n'ont pas permis de discriminer entre les groupes E et R:

- maladie-accident (voir tableau 11);
- dominance latérale (voir tableau 12);
- âge moyen du père et de la mère (voir tableau 13);
- niveau de scolarité du père et de la mère (voir tableaux 14 et 15);
- nombre d'enfants par famille (voir tableau 17);
- situation de la mère, à savoir si elle est ou non sur le marché du travail (voir tableau 18);
- cohabitation avec les deux parents depuis la naissance (voir tableau 19);
- appréciation de la qualité de la relation entre les parents (voir tableau 20);
- appréciation de la qualité de la relation du sujet avec son père (voir tableau 21);

- appréciation de la qualité de la relation du sujet avec sa mère (voir tableau 22);
- appréciation de la qualité de la relation du sujet avec sa fratrie (voir tableau 23);
- motifs invoqués pour aimer venir à l'école (voir tableau 28);
- motifs invoqués pour ne pas aimer venir à l'école (voir tableau 29);
- absences déclarées par l'étudiant au questionnaire (voir tableau 38);
- habitudes reliées aux études (voir tableau 42);
- conditions matérielles pour l'étude à la maison (voir tableau 43);
- atmosphère pour l'étude à la maison (voir tableau 44);

A l'aide de ces données de base, nous tâcherons maintenant d'établir le profil type de l'étudiant qui connaît des échecs scolaires importants au niveau du secondaire I.

Le premier élément qui retiendra notre attention concerne les capacités intellectuelles de cet étudiant. Comme il a été mentionné précédemment, l'étudiant en situation d'échec, bien que n'étant pas déficient au plan de l'intelligence, se révèle généralement inférieur dans ses performances tant verbales que non verbales à celui qui réussit bien dans ses études. Ce facteur intellectuel, bien que n'étant pas le seul à exercer son influence, nous semble particulièrement fondamental, d'abord parce qu'il s'avère être un facteur nettement discriminant entre nos deux groupes (voir le seuil de signification au tableau 7), ensuite parce qu'il s'agit d'un facteur très stable dans le temps et qui peut être mesuré à l'aide d'instruments standardisés. Pour ces raisons, il nous semble très plausible d'avancer l'hypothèse que l'échec scolaire en secondaire I, tel que défini opérationnellement dans notre étude, est le résultat direct ou indirect d'un manque de facilité pour l'accomplissement de certaines tâches d'apprentissage qui sont particulièrement valorisées par l'école. En d'autres termes, les apprentissages scolaires, comme d'ailleurs toute autre activité humaine impliquant l'idée de performance, se fondent sur des aptitudes bien précises que tous ne possèdent pas au même degré. Les tâches scolaires ont toutefois ceci de particulier qu'aucun étudiant ne

peut s'y soustraire, compte tenu de l'obligation à fréquenter l'école, et qu'un niveau moyen de performance est exigé de tous les élèves, quelles que soient leurs aptitudes respectives. Dans de telles conditions, l'étudiant dont les aptitudes scolaires sont plutôt faibles, bien que n'étant pas déficient au plan de l'intelligence, vivra l'expérience scolaire de façon très différente de celui qui possède une très grande facilité dans l'apprentissage des différentes matières.

Il nous apparaît important de mentionner ici que, malgré cette différence de rendement intellectuel entre les sujets des groupes E et R, notre étude ne permet pas de conclure à un profil intellectuel type de l'étudiant en situation d'échec. En effet, même si l'étudiant en situation d'échec se révèle inférieur dans l'ensemble des épreuves administrées, on ne peut détecter chez lui des difficultés réellement majeures au niveau de l'une ou l'autre des fonctions mentales mesurées par le test, de sorte que, toutes proportions gardées, son profil intellectuel se compare à celui de l'étudiant qui réussit (voir tableau 10). Il est tout simplement plus faible dans chacun des sous-tests. Cette constatation mérite d'être relevée, car elle comporte au moins une implication pratique importante, à savoir qu'aucun sous-test du Barbeau-Pinard n'offre une fiabilité suffisante pour permettre à lui seul de dépister ou pronostiquer d'éventuels troubles d'apprentissage scolaire. De même, le concept d'"intelligence concrète", défini le plus souvent par la supériorité des scores non verbaux sur les scores verbaux, ne semble pas être une caractéristique particulière aux étudiants en situation d'échec.

En plus du manque de facilité à apprendre, une autre caractéristique de l'étudiant en situation d'échec est le fait qu'il a également connu des difficultés scolaires au cours primaire (voir tableaux 6, 24 et 26), ce qui revient à dire que, dans la plupart des cas, on ne peut invoquer la transition primaire-secondaire ou encore l'entrée dans l'adolescence pour rendre compte d'une situation d'échec, bien que ces facteurs puissent exercer une influence non négligeable dans certains cas bien précis.

Une troisième caractéristique de l'étudiant en situation d'échec est sa faible motivation pour l'école. Cette faible motivation pour l'école s'exprime surtout dans l'attitude peu engagée de l'étudiant face à l'école (voir tableaux 27 et 30), dans son absentéisme prononcé (voi. tableau 39), dans son comportement en classe (voir tableau 40), dans le temps qu'il accorde à ses études (voir tableau 41) et dans ses aspirations en terme de scolarisation (voir tableau 46).

Cette relation entre l'échec scolaire en secondaire I et le manque de motivation pour l'école est donc assez clairement établie dans notre étude. Ceci nous amène à nous interroger sur la nature de cette relation, à savoir si c'est le manque de motivation qui est responsable de l'échec scolaire ou l'inverse. Cette question est plutôt complexe mais certaines données de notre étude nous portent à croire que le manque de motivation serait plutôt la conséquence que la cause d'une situation d'échec en secondaire I, compte tenu des capacités intellectuelles du groupe E qui normalement devraient permettre la réussite si le système scolaire n'obligeait pas à des performances de type scolaire comme tel. Les éléments qui semblent appuyer cette hypothèse sont les suivants: d'abord, il a été démontré que l'échec scolaire en secondaire I est relié à un manque de facilité pour l'accomplissement de tâches d'apprentissage, en plus d'être le prolongement de difficultés scolaires rencontrées au niveau du cours primaire; de plus, le tableau 29 nous indique, rappelons-le, que le fait de ne pas réussir dans ses études est invoqué par plusieurs sujets du groupe E comme motif de leur désaffection face à l'école; enfin, il est à noter que ce manque de motivation des étudiants du groupe E ne semble pas s'accompagner d'une nette démission face aux études car, bien que le temps hebdomadaire accordé aux études semble moins important chez eux que chez les sujets du groupe R, cette variable étant tout juste significative (voir tableau 41), on constate par ailleurs que les habitudes reliées aux études ne permettent pas de discriminer entre les deux groupes (voir tableau 42) et que les étudiants en situation d'échec se font même aider plus souvent à la maison que ceux qui réussissent (voir tableau 45).

Rappelons également que le manque de motivation auquel nous faisons allusion ne doit pas être assimilé à de l'indifférence de la part de l'étudiant en situation d'échec. En effet, le tableau 35 nous fait voir que l'étudiant est réellement préoccupé par ses difficultés bien qu'il puisse feindre l'indifférence ou utiliser tout autre réaction de défense lui permettant de fuir, physiquement ou psychologiquement, une situation désagréable.

Il y a donc tout lieu de croire que le manque de motivation rencontré chez ces étudiants est intimement relié à leur vécu scolaire global, caractérisé bien souvent, et ce depuis leurs premières années d'études, par des sentiments répétés d'échec, de frustration et de dévalorisation. Mentionnons également que notre hypothèse, qui tend à considérer le manque de motivation comme la conséquence plus ou moins lointaine d'expériences scolaires négatives, s'harmonise parfaitement avec la notion voulant que ce manque de motivation, une fois consolidé et devenu un pattern habituel de fonctionnement de l'étudiant à l'école, puisse à son tour précipiter et contribuer à maintenir une situation d'échec.

Une dernière caractéristique nous permettra de compléter ce profil type de l'étudiant en situation d'échec au niveau du secondaire I: il s'agit de sa tendance à se regrouper socialement avec des étudiants qui connaissent eux-mêmes des difficultés scolaires (voir tableaux 31 et 32). Cette tendance, qui apparaît très nette au plan statistique, nous suggère que les performances scolaires jouent un rôle important comme critère de sélection au plan social. Bien qu'il soit difficile de dire comment s'opère cette sélection dans le vécu quotidien de l'élève, on ne peut s'empêcher d'établir un parallèle entre ce phénomène et celui du regroupement naturel, type "ghetto", de toute population minoritaire ou défavorisée dans un environnement donné. Les étudiants en situation d'échec seraient donc les défavorisés de l'école et leur tendance à se regrouper entre eux pourrait être considérée comme un mécanisme de défense visant à combattre le sentiment d'insécurité issu de leur incapacité à répondre de façon satisfaisante aux demandes du milieu.

Résumons-nous. Le profil type de l'étudiant en situation d'échec au niveau du secondaire I comporterait donc les éléments suivants: manque de facilité dans l'accomplissement de certaines tâches intellectuelles qui ont une forte corrélation avec les apprentissages scolaires, antécédants d'échecs ou de difficultés scolaires au cours primaire, manque de motivation pour l'école et tendance à se regrouper au plan social avec des étudiants qui éprouvent également des difficultés d'apprentissage. Ces quatre caractéristiques nous semblent ressortir avec particulièrement d'évidence et elles permettent de rendre compte de l'ensemble des tableaux où l'on retrouvait une différence statistiquement significative entre nos deux groupes. En fait, seuls les tableaux 33 (matières scolaires préférées) et 34 (matières scolaires les moins aimées), pour les raisons méthodologiques mentionnées précédemment (voir présentation des résultats), de même que le tableau 35 (fréquentation d'une ou plusieurs commissions scolaires durant le cours primaire), qui nous apparaît difficile à interpréter comme tel, n'ont pas été considérés dans l'établissement de ce profil type.

En ce qui concerne l'ensemble des tableaux où n'a pu être mise en évidence une différence statistiquement significative entre les deux groupes, on s'aperçoit que ces tableaux se rapportent presque tous à des données familiales. Ceci a comme conséquence que le profil type de l'étudiant en situation d'échec, du moins tel qu'élaboré à partir de notre étude, ne comporte aucune caractéristique précise au plan familial et socio-économique. Nous sommes conscients, toutefois, du fait que notre investigation sur ce plan était plutôt limitée, et qu'une autre étude, plus approfondie et utilisant une méthodologie plus appropriée, pourrait aboutir à des résultats différents. Néanmoins, nous ne pouvons que constater, et ceci nous apparaît intéressant en soi, que sur l'ensemble des données familiales recueillies, aucune ne donne lieu à une différence statistiquement significative entre les deux groupes d'étudiants.

Le profil type de l'étudiant en situation d'échec, tel qu'établi à partir des résultats de notre étude, ne comporte pas non plus d'éléments de perturbation sociale et/ou affective. Il faut noter ici que nous avons dû renoncer à utiliser certaines données, notamment celles provenant du

Bender Visual Motor Gestalt Test, qui auraient pu nous instruire plus précisément sur la relation entre l'échec scolaire et certains troubles de la personnalité. Cette absence de données précises est certes regrettable, mais nous ne croyons pas, pour notre part, que de telles données auraient fait ressortir une différence statistiquement significative entre les deux groupes de notre échantillon. Cette opinion s'appuie principalement sur nos observations personnelles, tant auprès des étudiants qui ont participé à notre recherche qu'auprès de ceux que nous rencontrons régulièrement durant l'année en raison de leurs difficultés d'apprentissage Il nous semble, en effet, que la présence d'une perturbation affective ou de désordres de la personnalité n'est pas une caractéristique générale des étudiants en situation d'échec bien qu'elle puisse se rencontrer chez certains d'entre eux.

Il nous apparaît important de rappeler, à ce stade-ci de notre analyse, que la notion de "profil type" telle qu'utilisée dans notre étude a été élaborée à partir de moyennes de résultats et se veut une façon commode de saisir, globalement, les principaux facteurs responsables de l'échec scolaire en secondaire I, de même que leur interaction dynamique. Cette notion de "profil type", ne doit pas nous faire perdre de vue que chaque étudiant est unique et que cette unicité doit être prise en compte dans un contexte d'intervention visant à améliorer le fonctionnement de l'étudiant à l'école. Néanmoins, l'établissement d'un profil type nous semble comporter l'avantage de rendre plus intelligible le phénomène de l'échec scolaire en secondaire I, dans sa globalité et au-delà des différences individuelles. Ce profil type peut également nous servir d'instrument pour réexaminer certaines idées reçues concernant les étudiants en situation d'échec.

Ainsi, le stéréotype de l'étudiant paresseux, insouciant et indiscipliné ne serait que la pointe de l'iceberg qui camouflerait l'essentiel, à savoir le manque de facilité dans l'accomplissement de certaines tâches sollicitées par l'école. Ce manque de facilité, occasionnant tôt ou tard des échecs scolaires, serait à l'origine d'un sentiment croissant de frustration et de dégoût face à l'école, avec toutes les réactions qui

peuvent accompagner un tel sentiment négatif. Ce type d'analyse, en mettant l'accent sur la dimension cognitive de l'acte d'apprentissage, permet également de jeter un éclairage sur l'instabilité qui caractérise le cheminement scolaire de plusieurs élèves. Tantôt encouragés par une réussite, tantôt frustrés par un échec, la motivation de ces élèves s'avère plutôt chancelante et leurs comportements imprévisibles. Dans cette optique, il n'est pas exagéré de prétendre que certaines mésadaptations dites socio-affectives ne sont que le résultat plus ou moins lointain d'une relation qui a toujours été passablement conflictuelle avec l'environnement scolaire. Dans ces cas, il conviendrait peut-être davantage d'utiliser l'expression "mésadaptation scolaire" plutôt que "mésadaptation socio-affective", de façon à faire ressortir davantage l'origine spécifiquement scolaire de telles mésadaptations.

B) Comparaison entre le rendement scolaire et intellectuel des garçons et des filles

Rappelons tout d'abord que cet intérêt visant à comparer le fonctionnement des filles et celui des garçons à l'école ne s'est manifesté qu'une fois la recherche entamée, certaines observations ayant suffisamment excité notre curiosité pour que nous tentions d'obtenir des données à ce sujet, données susceptibles par la suite d'être interprétées à la lumière de certains faits ou de certaines théories.

Comme ce thème ne faisait pas comme tel l'objet de notre étude, les données recueillies ne sont pas tellement nombreuses, mais permettent toutefois de soulever certaines interrogations. C'est pourquoi il nous apparaissait intéressant de traiter la question au chapitre de l'interprétation, même si elle occupe une place marginale par rapport au thème central de notre étude, à savoir l'échec scolaire en secondaire I.

Les données comparatives que nous possédons proviennent des statistiques globales (tableaux 1 à 5 inclusivement) et des tableaux 8 et 9. Il est important ici de noter que toutes nos données n'originent pas d'une même population, en ce sens que les résultats contenus dans les tableaux 8 et 9 ne valent que pour notre échantillon restreint de 59

étudiants, tandis que les données provenant des cinq premiers tableaux se rapportent à une population globale de 1311 élèves. Ces données, provenant de deux sources différentes, ne peuvent donc être mises en relation qu'avec beaucoup de prudence. Il serait, par exemple, fallacieux de généraliser à toute la population d'étudiants de secondaire I les constatations faites à partir d'un échantillon restreint qui vise à comparer deux sous-populations particulières, l'une avec l'autre n'étant pas parfaitement représentatives de l'ensemble.

Ces remarques préliminaires étant faites, que nous apprennent les tableaux où sont rapportées ces données comparatives entre les filles et les garçons ? Essentiellement trois choses: d'abord, que le nombre de filles surpasse d'une façon assez substantielle le nombre des garçons au niveau du secondaire I régulier (cinq filles pour quatre garçons environ); deuxièmement, que les filles ont moins d'échecs scolaires que les garçons, particulièrement dans les matières de base, et ceci de façon significative; enfin, que dans notre échantillon, les garçons se montrent supérieurs aux filles au point de vue du rendement intellectuel verbal et global, ceci tant au niveau du groupe E qu'au niveau du groupe R.

Le fait qu'il y ait plus de filles que de garçons en secondaire I régulier s'accorde avec le constat qu'un plus grand nombre de garçons se retrouvent dans des classes spéciales, qu'il s'agisse de groupes d'appoint, de secondaire pratique ou de secondaire allégé. Ainsi, pour l'année scolaire 1976-77, on comptait 94 garçons et 44 filles en provenance du primaire dans l'ensemble de ces classes sur le territoire de la Commission Scolaire Régionale Chauveau. Il s'agit d'ailleurs d'un phénomène d'observation courante, nullement exclusif à notre commission scolaire, mais qui n'est pas expliqué pour autant.

La supériorité numérique des filles sur les garçons en secondaire I est également attribuable, croyons-nous, au fait que, sur notre territoire, un plus grand nombre de garçons fréquentent certaines institutions autres que l'école publique, notamment les centres d'accueil et les écoles privées.

Ce déséquilibre numérique des garçons par rapport aux filles doit nous inciter à la prudence lorsqu'il s'agit d'expliquer les différences

de rendement scolaire constatées aux tableaux 1 à 5 inclusivement. Car si, d'une part, un plus grand nombre de garçons que de filles aux faibles résultats scolaires sont éliminés du circuit scolaire régulier dès la fin du cours primaire, il faut également tenir compte du fait que les écoles privées situées sur notre territoire ne sont accessibles qu'aux garçons et que ces écoles accueillent habituellement des élèves dont les capacités d'apprentissage sont supérieures à la moyenne. La population des garçons est donc réduite à la fois de ses éléments les plus faibles et de certains de ses éléments les plus forts, sans qu'il soit possible d'établir jusqu'à quel point cette double réduction altère la normalité de la population des garçons que nous retrouvons dans nos écoles en secondaire I. Cette restriction méthodologique étant apportée, les résultats qui apparaissent aux tableaux 1 à 5 inclusivement nous semblent toutefois dignes d'intérêt, car les différences de rendement observés entre les garçons et les filles y sont passablement marquées. L'examen de ces tableaux révèle en effet que les filles ont beaucoup moins d'échecs scolaires que les garçons et que leur rendement est supérieur à ceux-ci dans chacune des matières de base.

Or, dans notre échantillon, nous découvrons que les garçons se montrent légèrement supérieurs aux filles au plan de l'intelligence verbale et globale (voir tableaux 8 et 9). Bien qu'on ne puisse prétendre que cette supériorité des garçons se retrouverait également dans l'ensemble de notre population d'étudiants de secondaire I, force nous est d'admettre qu'à rendement scolaire équivalent, les garçons et les filles de notre échantillon se distinguent d'une façon significative au plan de l'intelligence verbale et globale. Ceci nous suggère l'hypothèse suivante: pour atteindre un rendement scolaire donné, le facteur intellectuel ou cognitif exercerait une influence plus déterminante chez les garçons que chez les filles. Ceci revient à dire également qu'à rendement intellectuel égal, on peut s'attendre à de meilleures performances scolaires chez la fille que chez le garçon. Cette affirmation mériterait certes d'être vérifiée par une étude plus approfondie, mais elle semble, à première vue, être confirmée par certaines observations courantes, notamment le fait que certaines filles possédant un quotient intellectuel plutôt faible

réussissent à se maintenir à flots au niveau du secondaire I régulier, alors que de telles situations chez les garçons semblent plus rares. Admettant que cette situation soit confirmée au niveau de l'ensemble de la population étudiante de secondaire I, on pourrait à juste titre se demander pourquoi il en est ainsi.

En somme, les données provenant de la population étudiante de secondaire I, de même que celles provenant de notre échantillon, font ressortir des différences de fonctionnement entre les garçons et les filles à l'école. Plusieurs hypothèses peuvent être invoquées pour rendre compte de ces différences. Fidèles à la démarche du présent travail, qui se veut une démarche exploratoire, nous essaierons de proposer certains éléments d'explication à ce phénomène, tout en laissant au lecteur le soin de se situer par rapport à ces hypothèses et d'approfondir lui-même la question s'il le désire.

Nous ne croyons pas qu'il y ait une cause unique à cette différence constatée entre les garçons et les filles, mais plutôt un ensemble de causes pouvant se renforcer mutuellement et qui relèveraient à la fois de facteurs d'ordre biologique, psychologique et socio-culturel.

Dans l'état actuel des recherches, il serait pour le moins hasardeux de prétendre départager le rôle de la biologie, de la psychologie et de la socio-culture dans toute différence de comportement, d'attitude ou de performance constatée entre les deux sexes. Néanmoins, pour ce qui concerne les différences observées dans notre étude, un certain schéma d'interprétation semble pouvoir se dégager, où les dimensions biologiques, psychologiques et socio-culturelles sont également prises en compte, sans toutefois donner plus d'importance qu'il ne faut à l'une ou l'autre de ces dimensions.

En ce qui concerne l'aspect biologique, nous croyons pertinent de faire intervenir ici le concept de "dysfonction cérébrale mineure (DCM)" que l'on retrouve abondamment dans la littérature américaine traitant des difficultés d'apprentissage. Ce concept a été proposé pour rendre

compte des troubles d'apprentissages spécifiques, c'est-à-dire ne relevant ni d'une déficience intellectuelle, ni d'une mésadaptation socio-affective, ni de troubles sensoriels ou moteurs, ni de conditions défavorables du milieu. Cette "dysfonction cérébrale mineure" peut être d'une nature génétique ou encore originer d'une lésion cérébrale atteignant le système nerveux central, cette lésion pouvant survenir avant, pendant ou après la naissance. Or, il a été établi que "la majorité des enfants souffrant de DCM sont des garçons (le rapport est habituellement estimé à 5 pour chaque fille)"[7]. Nous croyons donc qu'il s'agit là d'un élément important à considérer dans notre tentative de mieux identifier les causes de ces différences de rendement scolaire entre les garçons et les filles.

Ce concept de "dysfonction cérébrale mineure" constitue donc une entité diagnostique permettant de regrouper un ensemble de facteurs d'ordre biologique et neurophysiologique qui seraient comme autant de prédispositions à des difficultés d'apprentissage. Les garçons étant plus affectés que les filles par de tels handicaps, il y aurait donc une plus forte probabilité de rencontrer chez eux des difficultés d'apprentissage scolaire. Nous croyons cependant que le concept de "dysfonction cérébrale mineure" n'explique pas tout et que l'écart assez considérable constaté entre le rendement scolaire des filles et celui des garçons en secondaire I suggère l'intervention d'autres facteurs.

Si nous retenons l'hypothèse précédente, il conviendrait de souligner que les facteurs d'ordre biologique pourraient peut-être interférer avec l'accomplissement de certaines tâches scolaires, contribuant ainsi à l'élaboration de l'image de soi et du sentiment de compétence personnelle. Cette estime de soi, indispensable au bien-être psychologique, pourrait risquer d'être compromise à la suite de difficultés scolaires répétées, car l'école représente pour le jeune une source très importante de gratifications ou de frustrations liées à ses performances académiques. Ce facteur psychologique qu'est la réduction de

---

7. Underwood, Rosemary, Les difficultés d'apprentissage: facteurs prédisposants au crime, dans L'Hygiène mentale au Canada, Vol. 24, no 4, (1976), pp. 12-17.

l'estime de soi pourrait à son tour contribuer à aggraver des difficultés scolaires qui, à l'origine, pouvaient n'être que mineures. C'est pourquoi nous croyons que, la dimension réussite-échec étant pratiquement omniprésente dans le cadre scolaire, il n'est pas surprenant d'observer que les garçons sont plus nombreux que les filles à vivre une relation conflictuelle avec l'école, quel que soit le mécanisme utilisé pour réagir à ce conflit.

Enfin, et pour compléter notre schéma d'interprétation, nous croyons que l'effet de l'interaction de ces facteurs d'ordre biologique et psychologique est intensifié chez le garçon par l'influence de facteurs socio-culturels. En effet, il nous semble qu'encore aujourd'hui la réussite scolaire soit considérée plus importante pour le garçon que pour la fille, de sorte que les pressions du milieu familial et social risquent d'être plus fortes sur celui-ci, contribuant ainsi à alimenter son conflit avec l'école, particulièrement chez le garçon en difficulté scolaire. Ces pressions s'exerceraient avec moins d'insistance sur la fille, le milieu familial s'accommodant plus facilement de voir celle-ci renoncer à poursuivre des études avancées. Nous croyons cependant que ces facteurs socio-culturels, bien que favorables à la fille à une certaine étape de son cheminement scolaire (pressions parentales moins fortes, moins de stress et de conflits, etc...), risquent de jouer en sa défaveur à mesure qu'elle progresse dans son curriculum (stimulation moins forte, transmission d'aspirations scolaires et professionnelles en deça de ses capacités, parfois même encouragement pur et simple à abandonner les études, etc...).

Un autre élément d'ordre socio-culturel nous semble également concourir à cette différence de rendement scolaire observée entre les garçons et les filles de secondaire I dans nos écoles. Nous voulons parler ici des attitudes pré-requises à un fonctionnnement scolaire adéquat: attention et concentration en classe, comportement docile, capacité de rester assis pendant de longues périodes de temps, etc... Or, il nous semble que plusieurs de ces attitudes sont, dans notre culture, davantage valorisées chez la fille que chez le garçon, de sorte que, pour celui-ci, les attentes de l'école peuvent davantage entrer en

contradiction avec des attentes opposées se manifestant dans d'autres contextes de sa vie sociale.

Cette analyse, bien que succinte, permet de jeter un certain éclairage sur ces différences de rendement scolaire des garçons et des filles en secondaire I. Il s'agit d'une réalité complexe mais il nous semble en avoir cerné les principaux éléments.

C) Remarques concernant les instruments psychométriques utilisés pour cette recherche

Nous traiterons ici brièvement de certaines constatations que nous avons faites concernant les instruments psychométriques utilisés dans le cadre de notre étude. Les remarques qui suivent s'adressent surtout aux spécialistes de la psychométrie de même qu'à ceux qui se servent de ces instruments dans leur pratique professionnelle.

Les instruments psychométriques utilisés pour cette recherche étaient, rappelons-le, le test d'intelligence générale Barbeau-Pinard et le Bender Visual Motor Gestalt Test.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les informations obtenues au moyen du Bender Visual Motor Gestalt Test n'ont pu être retenues, à cause de difficultés méthodologiques insurmontables. Ces difficultés provenaient surtout du fait qu'une cotation réellement objective des protocoles obtenus nous a paru pratiquement irréalisable, le précision de certains critères de cotation étant insuffisante à notre avis. Par contre, pour au moins un item où les critères de cotation n'étaient pas du tout ambigus, nous avons été surpris de constater qu'une majorité d'étudiants fonctionnaient "anormalement", du moins par rapport à cet item.

De plus, la nature de notre recherche nous ayant amené à isoler certains facteurs mesurés par ce test pour vérifier leur lien avec l'échec scolaire, nous avons dû finalement réaliser qu'une telle

utilisation de ce test nous fournissait des données très difficiles à interpréter, en raison même de cet isolement de chaque facteur.

C'est pourquoi, bien que n'étant pas spécialistes de cet instrument, nous nous interrogeons sur la pertinence de l'utiliser avec des adolescents et/ou dans un contexte de recherche où chaque item serait considéré séparément.

En ce qui concerne le test d'intelligence générale Barbeau-Pinard, notre recherche nous a également permis de relever certaines particularités inhérentes à cet instrument, du moins dans le contexte où nous l'avons utilisé. Ainsi, on remarque que les moyennes non verbales de nos différents groupes de sujets sont systématiquement supérieures aux moyennes verbales, qu'il s'agisse des garçons, des filles, des sujets du groupe E ou de ceux du groupe R. Il est donc fort probable qu'une étude effectuée auprès d'une population normale dans notre milieu ferait ressortir le même décalage entre les performances verbales et non verbales à ce test.

L'examen attentif des tableaux 7, 8, 9 et 10 nous permet également de nous rendre compte que, d'une façon générale, les scores verbaux de nos sujets ont tendance à être inférieurs à la moyenne théorique, c'est-à-dire 100, tandis que leurs performances non verbales ont plutôt tendance à se situer au-delà de cette même moyenne théorique. Ceci reviendrait à dire que le décalage constaté entre les résultats verbaux et non verbaux chez nos sujets seraient attribuables à la fois à des items verbaux qui les pénalisent et à des items non verbaux qui les survalorisent. Le tableau 10 nous indique d'ailleurs assez clairement que les sous-tests Connaissances et Arithmétique sont faiblement réussis chez l'ensemble de nos sujets, tandis que les sous-tests Histoire en Images et Assemblage semblent passablement faciles de réussite pour les mêmes sujets.

Dans le cas du sous-test Connaissances, la faiblesse des résultats obtenus serait attribuable, selon nous, à certains changements dans l'environnement socio-culturel de nos sujets, changements qui

rendraient périmés certains items de ce sous-test. En ce qui concerne le sous-test Arithmétique, nous avançons l'hypothèse que le type de performance exigée par cette épreuve, à savoir la résolution de problèmes par concentration et calcul mental uniquement, a peu de correspondance avec les nouvelles méthodes d'enseignement des mathématiques, de sorte que les étudiants d'aujourd'hui manqueraient d'entraînement par rapport à ce type de tâche. Le sous-test Histoire en Images, pour sa part, donne lieu à des performances élevées et ceci s'expliquerait, à notre avis, par le fait que les fonctions mentales mesurées par cette épreuve seraient particulièrement sollicitées et stimulées dans notre contexte socio-culturel, caractérisé par le règne de l'audio-visuel (télévision, bandes dessinées, etc...)

Quoi qu'il en soit, nous estimons que le test d'intelligence générale Barbeau-Pinard, du moins pour certaines des épreuves qu'il renferme, mériterait d'être remis à jour et normalisé auprès d'une population québécoise représentative. En attendant une telle remise à jour, nous croyons que son utilisation comme instrument de diagnostic auprès de la population étudiante de notre milieu devrait tenir compte des observations qui précèdent, de façon à éviter de tirer des conclusions erronées à partir d'une évaluation individuelle. L'interprétation d'un protocole particulier devrait donc, à notre avis, prendre en considération les résultats qui ressortent de notre étude, afin d'éviter de donner trop d'importance à des moyennes théoriques qui s'éloignent de plus en plus de la réalité.

CONCLUSION

Cette recherche portant sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I avait pour but de fournir aux différents agents d'éducation certaines données scientifiques pouvant les guider dans leurs interventions auprès de cette clientèle d'étudiants en difficulté. Nous pensons en effet qu'une intervention efficace auprès de ces élèves doit s'appuyer sur une connaissance du phénomène de l'échec scolaire pris globalement et des facteurs associés à ce phénomène. Une telle connaissance, en plus de nous permettre de confronter certaines idées reçues à propos de l'échec scolaire peut nous amener à réexaminer la pertinence de certaines mesures d'aide ou d'assistance aux étudiants en situation d'échec.

Les données recueillies dans cette étude ne valent évidemment que pour des cas d'échecs scolaires importants et répétés, particulièrement dans les matières de base. Nous croyons cependant que le profil type de l'étudiant en situation d'échec, tel que dégagé à partir de cette étude, peut également s'appliquer à des cas d'échecs plus légers, la différence n'étant alors qu'une différence de degré et non une différence en terme de pattern de fonctionnement. Ceci ne veut pas dire, toutefois, que ce profil type s'applique à tous les cas d'échecs.

Pour donner à cette étude tout son sens, nous terminerons en faisant certaines remarques concernant les implications pratiques qui nous apparaissent découler des éléments d'information obtenus à l'aide de cette recherche. Ces remarques sont évidemment ouvertes à la discussion et ont principalement pour but de rendre notre recherche utilisable dans le milieu.

Tous d'abord, nous ne saurions trop insister sur l'importance d'évaluer le niveau intellectuel, tant verbal que non verbal, des étudiants qui éprouvent des difficultés scolaires assez marquées en secondaire I.

Les données recueillies dans cette étude font voir que l'aspect intellectuel, même pour les étudiants qui ont réussi à accéder au secondaire I régulier, doit être considéré comme un élément majeur dans l'établissement d'un diagnostic différentiel visant à éclairer les agents d'éducation dans leur approche face à tel étudiant en particulier. Trop souvent nous prenons pour acquis que les étudiants qui arrivent en secondaire I régulier ont des capacités intellectuelles sensiblement équivalentes, exception faite de quelques cas extrêmes qui ont fait l'objet d'une erreur de classement ou qui viennent d'arriver sur notre territoire. Or, il semble qu'une différence de 10 ou 15 points de Q.I. peut être suffisante pour transformer d'une façon appréciable le vécu scolaire d'un étudiant, en rendant les tâches d'apprentissage beaucoup plus laborieuses, de sorte qu'à partir d'un certain seuil, l'échec scolaire devient presque inévitable, à moins que l'étudiant ne dispose d'une motivation peu commune et de condition d'environnement très favorables. Il va sans dire, toutefois, que cette prise en considération de l'aspect intellectuel ne doit pas donner lieu à une attitude défaitiste de la part des agents d'éducation, car il n'y a pas de lien automatique entre tel Q.I. et tel rendement scolaire; il s'agit simplement de ne pas sous-estimer la dimension cognitive et d'avoir des attentes réalistes face aux étudiants.

L'évaluation intellectuelle d'un étudiant en difficulté d'apprentissage ne devrait pas se limiter à la seule dimension non verbale. Nous avons vu en effet que, pour le test utilisé dans le cadre de cette recherche, le résultat non verbal tendait à surestimer les étudiants par rapport à une moyenne théorique. Il est possible, bien que ça reste à démontrer, que d'autres tests mesurant des aspects non verbaux de l'intelligence présentent la même tendance. Aussi, nous croyons qu'une telle évaluation partielle, même si elle comporte certains avantages dans un contexte de dépistage collectif par exemple, peut facilement masquer certaines faiblesses au plan cognitif et ainsi donner lieu à des recommandations et/ou interventions indéquates.

Compte tenu de ce qui précède, nous pensons que tout programme visant à travailler sur la motivation des étudiants en situation d'échec

devra tenir compte de leur rendement intellectuel, ceci dans le but de sélectionner des élèves dont le problème de motivation est réellement prépondérant et qui ont ainsi plus de chance de bénéficier d'un tel programme. Quant à ceux qui présentent un rendement intellectuel plutôt faible, le travail de remotivation peut être également pertinent dans leur cas, mais il devra tenir compte de leurs capacités d'apprentissage spécifiques, l'accent devra être mis davantage sur l'effort à fournir plutôt que sur une performance précise à réaliser.

En mettant l'accent sur l'interaction dynamique qui existe entre les capacités d'apprentissage d'un élève et sa motivation, notre vision de l'échec scolaire nous amène à insister sur l'importance de travailler au niveau de cette interaction dynamique, de façon à modifier la relation conflictuelle que l'étudiant en situation d'échec a trop souvent établie avec l'école. Dans cette optique, nous croyons que les mesures orthopédagogiques sont particulièrement appropriées pour ces élèves car, tout en les aidant à développer et affiner certains mécanismes d'apprentissage, elles peuvent contribuer à améliorer leur motivation en leur faisant expérimenter le travail scolaire dans un contexte plus valorisant. D'autre part, ces mesures orthopédagogiques, qui ne sont que temporaires, ne peuvent remplacer un travail de sensibilisation auprès des agents d'éducation, en particulier les parents et les professeurs. Nous croyons en effet qu'une méconnaissance de la dynamique sous-jacente au phénomène d'échec scolaire est trop souvent responsable de réactions inappropriées de la part d'agents d'éducation qui, croyant bien faire, ne réussissent qu'à culpabiliser ou à démotiver les étudiants en difficulté. Il y aurait également lieu, croyons-nous, de questionner ici notre conception de l'école qui, en valorisant certaines aptitudes au détriment d'autres et en mettant l'accent sur la performance, pénalise certains élèves et crée ainsi de toutes pièces des mésadaptés.

La diversité des aptitudes scolaires, qu'elles soient innées ou acquises, commande donc un type d'école adapté à cette réalité. Il serait illusoire, croyons-nous, d'attendre le même rendement de tous les étudiants,

de même qu'il serait illusoire, dans l'école actuelle, d'en attendre le même niveau de motivation, car la motivation n'est-elle pas dans une bonne mesure, fonction de la réussite? C'est pourquoi il nous semble important que, face à cette population d'étudiants en difficulté, nos efforts en tant qu' ents d'éducation ne consistent pas uniquement à tenter d'améliorer leur rendement scolaire, mais consistent également à les valoriser dans tout ce qu'ils sont, évitant ainsi de les identifier presque exclusivement à leurs échecs. Nous croyons que cette valorisation de tous les élèves, qui devrait d'ailleurs se vivre dès le début du cours primaire, pourrait contribuer à atténuer les problèmes d'adaptation qui sont monnaie courante au secondaire et qui ne sont souvent que l'aboutissement d'une suite de frustrations éprouvées dans le cadre scolaire depuis lusieurs années. La valorisation du secteur professionnel court, entre autres, ne pourra être pleinement réalisée que si les étudiants qui y accèdent cessent d'avoir le sentiment d'être les indésirables du système scolaire, ceux qui "ne fonctionnent pas au régulier".

Toute la problématique de l'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage peut également être approfondie à la lumière de cette étude. N'avons-nous pas constaté, par exemple, que les étudiants en situation d'échec au niveau du secondaire I ont tendance à se choisir comme amis, le rendement scolaire devenant un critère de sélection au plan social? Notre interprétation de ce phénomène (voir page 54) suggère que, dans le type d'école que nous connaissons présentement, l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ne peut être qu'une pseudo-intégration. En effet, bien que non stigmatisés par leur appartenance à un groupe "spécial", ces élèves ont quand même tendance à se regrouper entre eux sur la base de leurs performances académiques; bien sûr ils peuvent le faire aussi sur la base d'affinités communes, mais notre étude démontre clairement que le facteur "rendement scolaire" joue un rôle important dans les choix sociaux chez ces étudiants. Serait-ce à dire que les politiques d'intégration mises de l'avant dans le rapport COPEX, par exemple, sont vouées à l'échec avant même d'être appliquées? Pas nécessairement, mais nous pensons que l'intégration, telle que préconisée dans certains milieux, ne pourra être pleinement réalisée et réalisable que moyennant certains chan-

gements importants dans notre conception de l'école. Tant et aussi longtemps que le rendement scolaire, et l'aspect évaluatif qui y est inhérent, continuera d'être la préoccupation majeure, sinon unique, des agents d'éducation et aussi des élèves, il continuera d'y avoir des forts et des faibles, des gagnants et des perdants, et il est peu probable qu'on puisse intégrer dans un même tout harmonieux ceux qui gagnent et ceux qui perdent. L'intégration n'est pensable selon nous, que dans un contexte où le rendement scolaire n'est plus perçu comme la finalité de l'école, mais comme un élément parmi d'autres du vécu quotidien de l'élève. Comme toute personne humaine, l'étudiant va s'intégrer à un milieu où il se sent valorisé et où ses qualités personnelles sont mises à contribution. Il ne pourra, par ailleurs, s'intégrer véritablement à un milieu qui serait une menace presque constante pour son estime de soi. Dans cette optique, nous croyons qu'une intégration forcée des élèves en difficulté ne peut qu'encourager, dans l'école actuelle, le développement de mécanismes de défense qui pourront être jugés plus ou moins "adaptés" dépendant de nos normes personnelles ou socio-culturelles. La tendance des étudiants en situation d'échec à se regrouper entre eux n'est, selon nous, qu'un exemple de ces mécanismes de défense visant à protéger l'estime de soi. L'absentéisme scolaire, certains problèmes de comportement, certains troubles psychosomatiques (nervosité, tension, asthme, etc...) peuvent également être envisagés comme des moyens, plus ou moins appropriés, de réagir à des situations anxiogènes produites par l'environnement scolaire au sens large. C'est pourquoi l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ne nous apparaît possible et surtout profitable que dans une école préparée à les accueillir, sans constamment leur faire sentir le poids de leur infériorité au plan académique.

Le système scolaire actuel devra relever le défi que lui pose cette clientèle d'étudiants en difficulté. Car, quel que soit le scénario qui sera retenu entre la non intégration, l'intégration ou la semi-intégration de ces étudiants, le problème de leur valorisation dans l'école et dans la société ne sera pas pour autant résolu. L'école étant obligatoire pour tous, chaque étudiant qui la fréquente s'attend d'y retrouver des structures d'accueil, et aussi des attitudes d'accueil, qui respectent ses aptitudes

et sa personnalité. La diversité dans les capacités d'apprentissage scolaire est une réalité avec laquelle l'école se doit de composer, car il y va du bien-être actuel et futur des jeunes. A cet égard, nous croyons qu'une véritable politique d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage devrait mettre l'accent sur l'individualisation de l'enseignement, tout en reconsidérant l'actuelle façon de concevoir l'évaluation des apprentissages scolaires. L'uniformisation excessive des programmes, des méthodes d'enseignement et des procédés d'évaluation nous paraît en effet aller à l'encontre de toute tentative d'intégrer les élèves en difficulté. Cette uniformisation, par son caractère contraignant, contribue au contraire à précipiter une situation de mésadaptation qui, dans un contexte plus souple et plus personnalisé, aurait pris un caractère moins officiel et, partant, moins dramatique.

Tout n'est pas mauvais dans nos écoles, bien au contraire. Cependant, il nous semble que l'école n'a pas encore trouvé l'équation qui lui permette de poursuivre efficacement ses objectifs tout en tenant compte de la diversité de sa clientèle. Le Livre Vert sur l'éducation est très avare de commentaires sur les étudiants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage. Et pourtant, cette clientèle a augmenté considérablement depuis quinze (15) ans au Québec. Il y a manifestement un problème de ce côté et nous croyons que l'école actuelle, si elle veut intégrer ces étudiants et, qui plus est, les intégrer obligatoirement, devra reviser certaines de ses pratiques pédagogiques et éducatives de façon à donner tout son sens à l'objectif de démocratisation de l'enseignement. Entre l'utopie de la réussite scolaire pour tous et l'organisation systématique de la mésadaptation pour quelques-uns, il y aurait peut-être une troisième voie...

ANNEXE

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

PORTANT SUR L'ETUDIANT EN SITUATION D'ECHEC

EN SECONDAIRE I

Données personnelles

Nom Sexe Naissance Age Ecole

_____

Q.I. au test Barbeau-Pinard: V. _____ N.V _____ Global _____

Maladie Nature Durée Age Effet sur l'année scolaire
Accident

_____

_____

Handicap Vision Audition Troubles de langage Epilepsie Autres
physique

_____

Motricité Droitier ☐ Gaucher ☐ Autres _____

Données familiales

Nom Age Occupation Scolarité

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

D'après toi, quel est celui (celle) qui a le mieux réussi?

_____

Pourquoi? _____

As-tu toujours vécu avec tes deux parents? Oui ☐ Non ☐

Avec un seul? Lequel.

As-tu déjà vécu en foyer d'accueil? Oui ☐ Non ☐

Demeures-tu en foyer nourricier actuellement? Famille ☐ Etranger ☐

A quel âge es-tu entré en foyer d'accueil? ____ _____

Combien de foyers d'accueil as-tu fréquentés? _____

Cela a-t-il provoqué des changements d'écoles? Oui ☐ Non ☐

Combien de changements? _____

Tes deux parents sont-ils vivants? Oui ☐ Non ☐ Lequel ☐

Quel âge avais-tu quand un (ou les deux) est décédé? _____

Sont-ils en bonne santé? Oui ☐ Non ☐ _____

Un des deux (ou les deux) a-t-il été victime d'une maladie importante (hospitalisation prolongée), ☐ d'un accident, ☐ d'invalidité. ☐

Lequel? _____ Quel âge avais-tu? _____

D'après toi, cela a-t-il eu une influence marquante sur ton rendement à l'école? _____

_____

D'après toi, les rapports de tes parents entre eux sont: très bons ☐

bons ☐

médiocres ☐

Tes rapports avec tes parents sont:	P	M
très bons	☐	☐
bons	☐	☐
médiocres	☐	☐

Si médiocres, pourquoi? _____

_____

Tes rapports avec tes frères et tes soeurs sont: très bons ☐

bons ☐

Médiocres ☐

Si médiocres, pourquoi? _____

_____

Quant à la fratrie:

En vie

Décès: Oui ☐ Non ☐ Lequel _____ Quel âge avais-tu? ____

Santé: bonne ☐ mauvaise ☐

Handicap ☐ Hospitalisation ☐ Invalidité ☐ Age lors de l'incidence ____

Influence sur le rendement scolaire: Oui ☐ non ☐

_____

Données scolaires

Fréquentation scolaire (élémentaire)

Degré Ecole Municipalité Classes fermées, aires ouvertes

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Dans le cas d'une 7e année, étais-tu d'accord et content de la faire? _____

_____

Selon toi, cela t'a-t-il aidé ou non? _____

Au cours de l'élémentaire, selon toi, aurais-tu changé de méthode d'apprentissage en lecture, _____ en mathématiques? _____

Vers quelle année? _____

Quelles étaient tes matières le plus faibles? _____

As-tu déjà fait de la récupération? _____

Quelles étaient tes matières les plus fortes? _____

As-tu déjà eu des difficultés particulières avec un professeur? _____

Commentaires de l'examinateur: _____

_____

_____

Cours secondaire

Aimes-tu venir à l'école? Oui ☐ Non ☐

Pourquoi?

j'aime venir à l'école parce que:

- je retrouve des amis ☐
- j'apprends des choses ☐
- je me fais du fun ☐
- je peux pratiquer certaines activités ☐
- ça me permet de sortir de la maison ☐
- je réussis bien ☐
- les "profs" sont fins ☐

je n'aime pas venir à l'école parce que:

- . je ne réussis pas bien ☐
- . les étudiants rient de moi ☐
- . je me fais chicaner par mes parents, ou les "profs" ☐
- . c'est trop difficile ☐
- . il y a trop de cours, trop de professeurs ☐
- . c'est plat ☐
- . c'est l'école ici que je n'aime pas ☐

L'école pour toi, qu'est-ce que ça représente?

- . j'y vais parce que j'aime cela ☐
- . j'y vais parce que je suis obligé ☐

Nomme tes trois meilleurs amis dans ta classe ou l'école? _____

_____

Cette année, énumère tes matières préférées par ordre d'importance

1. _____ 2. _____ 3. _____

Enumère les matières que tu aimes le moins

1. _____ 2. _____ 3. _____

Comment réagis-tu à tes échecs scolaires?

- j'aimerais faire mieux ☐
- ça me laisse indifférent ☐
- ça m'inquiète ☐
- ça me fâche ☐
- ça me décourage ☐

Au cours élémentaire, quand tu avais des échecs, réagissais-tu de la même façon? _____

_____ _____

Tes parents, comment réagissent-ils à tes échecs?

- ils me disent de me forcer ☐
- ils cherchent à m'aider ☐
- ils me promettent de me récompenser s'il y a progrès ☐
- ils me punissent ☐
- ils sont découragés ☐
- ils n'en parlent jamais ☐

Réagissaient-ils de la même façon devant les échecs au primaire? Explique: _____

_____

D'après toi, quelle est la principale raison de tes échecs cette année?

- je ne suis pas capable ☐
- je n'étudie pas assez ☐
- les professeur ne sont pas bons ☐
- je n'écoute pas en classe ☐
- je m'absente beaucoup ☐
- je ne sais pas ☐
- autre, explique _____

As-tu été absent cette année: jamais ☐

peu ☐

beaucoup ☐

Temps en jours de classe (moyenne approximative) _____

Raisons _____

Quand je suis en classe à un cours:

- . j'écoute facilement ☐
- . je suis dans la lune facilement ☐
- . je m'ennuie ☐
- . je fais le "fou" avec les autres souvent ☐
  - " " " " " " " tout le temps ☐
  - " " " " " " " quand c'est possible ☐
- . je trouve cela intéressant ☐
- . je comprends le cours donné ☐
- . je ne suis pas la matière enseignée ☐

Combien de temps consacres-tu à tes études chaque semaine (heures) _____

Quelles sont tes habitudes par rapport à tes études et aux travaux scolaires en général:

- . j'étudie régulièrement tous les soirs ☐
- . j'étudie en moyenne, 2 ou 3 fois par semaine ☐
- . je me contente de faire les travaux demandés ☐
- . je n'étudie jamais ☐
- . j'étudie la veille d'un examen ☐

Est-ce que tu étudies:

- . dans une chambre seule ☐
- . en présence d'autres personnes ☐
- . dans une atmosphère tranquille ☐
- . dans une atmosphère bruyante ☐

Reçois-tu de l'aide à la maison pour tes études?

souvent ☐ provenance _____

parfois ☐ provenance _____

jamais ☐

as-tu une idée du métier que tu aimerais exercer plus tard? _____

Jusqu'à quel degré as-tu l'intention de te rendre dans tes études? _____

Enumère les activités auxquelles tu t'adonnes en dehors de l'école et le temps consacré à chacune.

_____

_____

_____

_____

T'intéresses-tu à des activités parascolaires? Oui ☐ Non ☐

Lesquelles? _____

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

UNDERWOOD, Rosemary, les difficultés d'apprentissage: facteurs prédisposants au crime, dans l'hygiène mentale au Canada, Volume no 24, no 4 (1976), pages 12-17.

LISTE DES DOCUMENTS DÉJÀ PUBLIÉS DANS LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Numéro de publication	Titre du document
16-0100	Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101	L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102	Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103	Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104	L'évaluation institutionnelle – Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	L'éducation sexuelle et contexte scolaire – état de la question. 1976-09-03
16-0106-01	Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02	Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14
16-0106-03	Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04	Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14
16-0106-05	Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06	Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108	Exercices poétiques II – Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18
16-0121	Hors-série	Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25
16-0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Première partie – Description des habitudes de lecture. 1980 – 04
16-0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 – 80. 1980 – 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors-Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire (Publication à venir).
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 - 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors-Série	Effets à long terme du projet Vire - Vie 1980 – 06
16-0135	S.R.E.P.	Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire.

Achevé d'imprimer à
Québec en février 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des impressions en régie

Février 1981